

**"On toteutettava ihmisoikeuksia, jotta voi olla opettaja."
Luokanopettajien käsityksiä ihmisoikeuskasvatuksesta**

Helsingin yliopisto
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Lokakuu 2019
Irene Auer

Ohjaaja: Arto Kallioniemi



| | | |
|---|---|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta | | |
| Tekijä - Författare - Author Irene Auer | | |
| Työn nimi - Arbetets titel "On toteutettava ihmisoikeuksia, jotta voi olla opettaja." Luokanopettajien käsityksiä ihmisoikeuskasvatuksesta | | |
| Title "Implementing human rights is mandatory in order to be a teacher." Primary school teachers' views on human rights education | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Arto Kallioniemi | Aika - Datum - Month and year Lokakuu 2019 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 63 |
| <p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Ihmisoikeuskasvatuksen tarkoitus on antaa tietoja, taitoja ja ymmärrystä yleismaailmallisen ihmisoikeuskulttuurin edistämiseksi. Se on osa globaalikasvatusta, jonka tavoitteena on rohkaista vastuulliseen ja aktiiviseen maailmankansalaisuuteen. Kansainväliset sopimukset sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat huomioimaan ihmisoikeuskasvatuksen kaikessa opetuksessa, mutta aiemmat tutkimukset osoittavat, ettei ihmisoikeuskasvatus toteudu riittävän hyvin. Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita peruskoulun luokanopettajien käsityksiä ihmisoikeuskasvatuksesta ja sen velvoittavuudesta sekä valmiuksistaan toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta opetuksessaan. Lisäksi selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on lapsen oikeuksien toteutumisesta suomalaisessa peruskoulussa sekä ihmisoikeuksien roolista opetussuunnitelmassa.</p> <p>Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Miten luokanopettajat käsittävät ihmisoikeuskasvatuksen ja sen velvoittavuuden?2. Minkälaisina luokanopettajat kokevat omat valmiutensa toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta? <p>Tutkimuksen aineisto koostuu seitsemän pääkaupunkiseudulla työskentelevän luokanopettajan haastattelusta, jotka analysoin laadullista teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen. Analyysin ja johtopäätösten tekemisen tukena käytin ihmisoikeuksiin ja ihmisoikeuskasvatukseen liittyvää aiempaa tutkimusta sekä näitä määrittäviä sopimuksia ja normeja.</p> <p>Haastatellut opettajat kokivat, että ihmisoikeuskasvatuksen tulee olla osa kaikkea koulun opetusta ja toimintakulttuuria. He pyrkivät ihmisoikeuksien mukaiseen opetukseen, mutta ihmisoikeuksia koskevan tiedon ja niiden suojelemista koskevan taidon osuus oli opetuksessa vähäistä. Opettajien omat ihmisoikeuksia koskevat tiedot olivat joiltakin osin puutteellisia. Valmiuksiaan toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta he pitivät hyvinä. He kokivat lapsen oikeuksien toteutuvan peruskoulussa pääosin hyvin, mutta olivat huolissaan epätasa-arvosta ja kiusaamisesta. Opetussuunnitelman ihmisoikeuspainotuksia ja ihmisoikeuskasvatusvelvoitetta opettajat tunsivat huonosti. Johtopäätöksenä esitän, että opettajien tulisi saada koulutusta ihmisoikeuskasvatuksesta ja sen velvoittavuudesta sekä tukea opetussuunnitelman omaksumiseen.</p> | | |
| Avainsanat - Nyckelord Ihmisoikeudet, ihmisoikeuskasvatus, globaalikasvatus | | |
| Keywords Human rights, human rights education, global education | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |



| | | |
|---|---|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences | | |
| Tekijä - Författare - Author Irene Auer | | |
| Työn nimi - Arbetets titel "On toteutettava ihmisoikeuksia, jotta voi olla opettaja." Luokanopettajien käsityksiä ihmisoikeuskasvatuksesta | | |
| Title "Implementing human rights is mandatory in order to be a teacher." Primary school teachers' views on human rights education | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Education | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Arto Kallioniemi | Aika - Datum - Month and year October 2019 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 63 |
| <p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Human rights education is meant to provide knowledge, skills and understanding to promote universal human rights culture. It is part of a global education aiming to encourage being an active and responsible citizen of the world. International agreements and national core curriculum mandate to take human rights into account in all teaching, but previous studies have shown that human rights education is not executed at sufficient level. The purpose of this study is to depict, analyze and interpret primary school teachers' views on human rights education and its obligatory nature and their readiness to execute human rights education in their teaching. I will also clarify what kind of notions teachers have regarding the realization of children's rights in Finnish primary schools and the role of human rights in the curriculum.</p> <p>My research questions are:</p> <ol style="list-style-type: none">1. How do teachers interpret human rights education and its obligatory nature?2. How do teachers feel about their own readiness to implement human rights education? <p>The data of this study consists of seven interviews with primary school teachers, who work in the Helsinki metropolitan area. The data is analyzed using qualitative theory-guided content analysis. Analysis and conclusions are supported by previous human rights research and the agreements and conventions defining human rights.</p> <p>The interviewed teachers felt that human rights education must be a part of all school teaching and school culture. They aimed to teach according to human rights, but the amount of teaching consisting of information about human rights and the skills to protect them was low. The teachers' own knowledge on human rights was partially inadequate. The teachers viewed their readiness to implement human rights education as good. They evaluated that children's rights are mainly realized well in primary school, but were worried about inequality and bullying. The curriculum's emphasis on human rights and its commitment to human rights education was poorly understood by teachers. The conclusion of this study is that teachers should receive training regarding human rights education and its obligatory nature and they should be supported to adopt the current curriculum.</p> | | |
| Avainsanat - Nyckelord Ihmisoikeudet, ihmisoikeuskasvatus, globaalikasvatus | | |
| Keywords Human rights, human rights education, global education | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses) | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |

Sisällys

| | |
|---|----|
| 1 JOHDANTO..... | 1 |
| 2 IHMISOIKEUDET JA IHMISOIKEUSKASVATUS..... | 6 |
| 2.1 Ihmisoikeudet..... | 6 |
| 2.1.1 Ihmisoikeuksien tausta..... | 7 |
| 2.1.2 Ihmisoikeuksia määrittävät asiakirjat..... | 8 |
| 2.2 Ihmisoikeuskasvatus..... | 11 |
| 2.2.1 Ihmisoikeuskasvatuksen tausta ja lähikäsitteet..... | 12 |
| 2.2.2 Ihmisoikeuskasvatuksen velvoittavuus..... | 13 |
| 2.2.3 Järjestöjä ja materiaalia ihmisoikeuskasvatuksen tukena..... | 14 |
| 2.3 Ihmisoikeudet koulussa..... | 18 |
| 2.3.1 Lapsen oikeuksien toteutuminen suomalaisessa peruskoulussa..... | 18 |
| 2.3.2 Ihmisoikeudet opetussuunnitelman perusteissa..... | 23 |
| 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET..... | 27 |
| 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 28 |
| 4.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä..... | 28 |
| 4.2 Tutkimushenkilöt ja aineiston kuvaus..... | 31 |
| 4.3 Aineiston analyysi..... | 32 |
| 5 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA..... | 35 |
| 5.1 Opettajien käsitykset ihmisoikeuskasvatuksesta..... | 35 |
| 5.2 Opettajien käsitykset ihmisoikeuskasvatuksen toteuttamisesta käytännössä | 38 |
| 5.3 Opettajien käsitykset ihmisoikeuskasvatuksen roolista opetussuunnitelmassa..... | 40 |
| 5.4 Opettajien käsitykset lapsen oikeuksien toteutumisesta suomalaisessa peruskoulussa..... | 42 |
| 5.5 Opettajien käsitykset omista ja koulunsa valmiuksista toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta..... | 44 |
| 5.6 Tulosten yhteenvetoa..... | 47 |
| 6 LUOTETTAVUUS..... | 50 |
| 7 POHDINTAA..... | 52 |
| LÄHTEET..... | 55 |

1 Johdanto

Ihmisoikeudet perustuvat käsitykseen ihmisarvosta, joka kuuluu jokaiselle ihmiselle yksiselitteisesti siksi, että hän on syntynyt ihmiseksi. Ihmisoikeuksien ja ihmisarvon kunnioittamisen tulisi toteutua jokapäiväisessä elämässä suhteessa toisiin ihmisiin sekä tavatessamme ihmisiä eri kulttuureista. (Pietilä 2006, 179; 181.) Ihmisoikeuskasvatuksen tulisi kuulua itsestään selvästi myös kaikkeen koulun toimintaan. Kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninaisessa ympäristössä toimiminen edellyttää ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista (POPS 2014, 21).

Ihmisoikeuskasvatuksella on läheinen yhteys muun muassa rauhankasvatukseen, demokratiakasvatukseen sekä globaalikasvatukseen, joka voidaan nähdä myös kattokäsitteenä muille rauhaa, yhdenvertaisuutta ja kestäväää tulevaisuutta rakentaville kasvatuksen alueille. Kouluilla ja kasvattajilla on keskeinen rooli väkivallan ja syrjinnän vastaisessa työssä ja rauhan edellytysten vahvistamisessa (Hakkarainen, Kartano & Piironen 2019, 21) sekä vastuulliseen, aktiiviseen ja kriittiseen maailmankansalaisuuteen kasvattamisessa. Globaaliin vastuuseen kasvamisessa opettajan tehtävänä on tarjota oppilaille erilaisia näkökulmia maailman erilaisiin todelluuksiin, aktivoida heidät pohtimaan ihmisyyden perustaa sekä järjestää mahdollisuudet oppilaan maailmankuvan avartumiselle ja monipuolistumiselle (Kivistö 2008, 8). Nussbaumin (2011, 21) mukaan myös toimiva demokratia edellyttää ihmisiltä kykyä kriittiseen ajatteluun ja erilaisten elämäntilanteiden ymmärtämiseen sekä globaalia näkökulmaa maailman ongelmiin.

Ihmisoikeusloukkaukset nähdään helposti vain kaukaisiin kriisialueisiin liittyvänä ongelmana. Kuitenkin myös suomalaisessa kouluympäristössä tapahtuu lasten oikeuksien rikkomuksia (Hakalehto-Wainio 2012), ja kaukaisten kriisialueiden ongelmatkin tulevat globaalistuneessa ja monikulttuurisessa maailmassa yhä useammin aivan lähelle. YK:n ihmisoikeusvaltuutettu Mary Robinson muistuttaa ihmisoikeusrikkomusten estämisen edellyttävän ihmisoikeuskasvatusta: jotta oikeuksiaan voi puolustaa, on oikeudet tunnettava sekä tiedettävä keinot niiden turvaamiseksi (Elo 2000, 3).

Kansainvälisten ihmisoikeusasiakirjojen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ihmisoikeuskasvatus tulisi huomioida kaikessa opetuksessa. Ihmisoikeuskeskuksen keväällä 2014 julkaiseman Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa -selvityksen mukaan ihmisoikeuskasvatus ei kuitenkaan toteudu riittävän hyvin perusopetuksessa. Kyseessä on ensimmäinen varsinainen kartoitus ihmisoikeuskasvatuksesta Suomessa, ja siinä ihmisoikeuskasvatuksen tilaa, mahdollisuuksia ja haasteita tarkastellaan kunkin koulutussektorin osalta ja konkreettisia toimenpide-ehdotuksia esittäen. Opettajien kouluttajien sekä rehtoreina ja opettajina toimivien tietotaso ihmisoikeuksista, ihmisoikeussopimusten sisällöistä sekä niiden velvoittavuudesta on raportin mukaan yleisesti heikko (Kouros & Vainio 2014, 109).

Ihmisoikeuskasvatusteemasta on tehty jonkin verran pro gradu -töitä ainakin 2000-luvulla. Lampinen (2008, 8) tutki kvalitatiivisessa pro gradu -työssään ihmisoikeuksien tilannetta perusopetuksessa ja opettajien käsityksiä ihmisoikeuskasvatuksesta sekä paneutui lisäksi muun muassa ihmisoikeuskasvatuksessa käytettäviin materiaaleihin ja menetelmiin. Matilaisen vuonna 2011 tarkastettu väitöstutkimus ihmisoikeuskasvatuksesta lukiossa lienee tähän mennessä kattavimpia selvästi ihmisoikeuskasvatusta koskevia akateemisia tutkimuksia. Matilaisen tulokset osoittavat opiskelijoiden ja opettajien tuntevan heikosti ihmisoikeusasiakirjoja (2011, 198). Pudaksen 2015 tarkastetussa globaalikasvatusta koskevassa väitöstutkimuksessa ihmisoikeuskasvatus nähdään osana globaalikasvatuksen kenttää. Pudaksen tulokset osoittavat, ettei globaalikasvatusta ole systemaattisesti huomioitu peruskoulussa, vaikka globaalikasvatukseen kuuluvia aihealueita pidetäänkin perusopetukselle tärkeitä.

Ihmisoikeudet ja ihmisoikeuskasvatus ovat itselleni tärkeitä aiheita. Olen kouluikäisestä lähtien pitänyt yhdenvertaisuuden, rauhan, ympäristön ja oikeudenmukaisuuden kysymyksiä erittäin tärkeinä, ja olen myös ollut mukana erilaisessa kansalaistoiminnassa näitä teemoja puolustamassa. Erityisesti koen, että tulevana luokanopettajana ja elämänskatsomustiedon opettajana ihmisoikeudet kuuluvat olennaisesti työhöni. Tulen opettajana kohtaamaan jatkuvasti pieniä ja suuria moraalisia kysymyksiä, joiden ratkaiseminen edellyttää niin intuitiivista ihmisarvon kunnioi-

tusta kuin tietoistakin ihmisoikeuskysymysten pohdintaa. Pidän peruskoulun tärkeimpinä tehtävinä tukea lasten kasvua kriittiseen ajatteluun, toisten ihmisten ja ympäristön arvostamiseen sekä yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden puolustamiseen. Näihin tavoitteisiin pyrkiessä on ihmisoikeuskasvatus merkittävässä roolissa.

Tämä tutkimus on jatkoa kandidaatintutkielmalleni (Auer 2018), jossa selvitin peruskoulun opettajien ihmisoikeustuntemusta, käsityksiä ihmisoikeuskasvatuksesta sekä valmiuksia toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta omassa opetuksessaan. Tutkielmani tulokset viittasivat aiheesta aiemmin tehtyjen tutkimusten ja selvitysten tapaan siihen, että peruskoulun opettajien ihmisoikeustuntemus ei ole erityisen vahvalla pohjalla, eivätkä opettajien asenteet ihmisoikeuskasvatusta kohtaan tai valmiudet toteuttaa itse ihmisoikeuskasvatusta juuri vastaa ihmisoikeuskasvatukselle kansainvälisissä sopimuksissa ja opetussuunnitelman perusteissa asetettuja vaatimuksia. Peruskoulun opettajat tunsivat varsin heikosti YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen sisältöä sekä muita ihmisoikeuksia määrittäviä asiakirjoja, ja erityisen huonosti opettajat näyttivät tuntevan ihmisoikeuskasvatuksen velvoittavuutta.

Matilaisen (2011, 197) mukaan suomalaista ihmisoikeuskeskustelua voidaan pitää kaksijakoisena: ihmisoikeuksia pidetään toisaalta tärkeinä ja itsestään selvinä, toisaalta taas niiden ajatellaan kuuluvan jonnekin muualle, missä ihmisoikeusongelmia koetaan olevan. Kandidaatintutkielmani tuloksista voi nähdä osin samaa asennetta: suurin osa opettajista piti ihmisoikeuskasvatusta tärkeänä, mutta varsin moni koki aiheen kuitenkin kuuluvan vain tiettyihin oppiaineisiin tai kansalaisjärjestöille.

Keräsin kandidaatintutkielmani aineiston Helsingin peruskoulujen opettajille suunnatulla sähköisellä kyselylomakkeella, johon sain vastauksia 56 kappaletta. Analyysin tein pääasiassa kvantitatiivisin menetelmin. Opettajien ihmisoikeuskasvatusta koskevia käsityksissä suurin hajonta oli vastauksissa väittämiin "Ihmisoikeuksien opetus peruskoulussa on tärkeää", "Tiedän riittävästi ihmisoikeuksista toteuttaakseni ihmisoikeuskasvatusta" ja "Ihmisoikeuskasvatus kuuluu ensisijaisesti kat-

somusaineisiin": vastaajista löytyi siis näiden väittämien kanssa sekä täysin samaa että täysin eri mieltä olevia. Koin huolestuttavana, että 14 prosenttia vastaajista oli täysin eri mieltä ihmisoikeuksien opetuksen tärkeyttä koskevan väittämän kanssa.

Kandidaatintutkielmani tulokset osoittivat, että ihmisoikeuskasvatusta pitävät tärkeänä erityisesti opettajat, jotka tunnistavat opetussuunnitelman ihmisoikeuskasvatusvelvoitteen tai kokevat ihmisoikeuskasvatuksen kuuluvan omiin opetettaviin aineisiinsa. Tulosten perusteella vaikutti siltä, että peruskoulun opettajien ihmisoikeuskasvatusta koskevia asenteita värittää opettajan kokemus omasta ihmisoikeustietämyksestään sekä koulunsa panostamisesta aiheeseen. Kokemus puutteista omissa ihmisoikeuskasvatusta koskevissa tiedoissa oli myös yhteydessä käsitykseen ihmisoikeuksista liian vaikeana aiheena peruskouluikäisille.

On huolestuttavaa, että opettajat, jotka kokevat oman koulunsa panostavan ihmisoikeuskasvatukseen riittävästi, ovat taipuvaisimpia ajattelemaan lapsen oikeuksien toteutuvan suomalaisessa peruskoulussa, sekä se, että oman ihmisoikeuksia koskevan tietotasonsa puutteet tunnistava opettaja saattaa herkemmin pitää aihetta oppilailleen liian vaikeana. Eivätkö peruskoulun opettajat kykene tarkastelemaan lapsen oikeuksien tilaa ja ihmisoikeuskasvatuksen tarvetta omaa työpaikkaansa ja omaa henkilökohtaista osaamistaan laajemmin? Johtopäätökseni oli, että ihmisoikeuskasvatuksen vahvistamiseksi tulisi panostaa opettajien ihmisoikeustuntemuksen parantamiseen ja siten opettajien asenteisiin ihmisoikeuskasvatusta kohtaan.

Kandidaatintutkielmani tuloksia voisi osittain selittää ajankohta: keräsin aineiston keväällä 2016, jolloin nyt voimassa olevaan, ihmisoikeudet aiempaa monipuolisemmin huomioon ottavaan opetussuunnitelmaan oltiin vasta siirtymässä. Kuitenkin myös edelliseen vuoden 2004 opetussuunnitelmaan sisältyi periaate ihmisoikeuskasvatuksesta osana kaikkea koulun toimintaa, joten lienee perusteltua epäillä, siirtyykö nykyisenkään opetussuunnitelman ihmisoikeuskasvatuseetos käytännössä luokkahuoneisiin.

Tässä tutkimuksessa pyrin laajentamaan kuvaa peruskoulun opettajien ihmisoikeuskasvatusta koskevista käsityksistä. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata,

analysoida ja tulkita luokanopettajien käsityksiä ihmisoikeuskasvatuksesta ja sen velvoittavuudesta sekä valmiuksistaan toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta opetuksessaan. Lisäksi selvitän, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on lasten oikeuksien toteutumisesta suomalaisessa peruskoulussa sekä ihmisoikeuksien roolista opetus-suunnitelmassa. Tutkimuksen aineisto koostuu seitsemän pääkaupunkiseudulla työskentelevän luokanopettajan teemahaastattelusta, jotka analysoin kvalitatiivista teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen. Lähestyn tutkimustehtävääni erityisesti ihmisoikeuksia määrittävien sekä ihmisoikeuskasvatuksen toteuttamiseen velvoittavien kansainvälisten ja kansallisten normien – julistusten, sopimusten ja lakien – näkökulmasta.

2 Ihmisoikeudet ja ihmisoikeuskasvatus

Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat ihmisoikeudet ja ihmisoikeuskasvatus. Tässä luvussa aluksi kuvailen ihmisoikeuksia yleisesti, tarkastelen niiden historiallista muotoutumista sekä esittelen joitakin keskeisiä ihmisoikeuksia määrittäviä asiakirjoja. Seuraavaksi käsittelen ihmisoikeuskasvatusta niin taustansa kuin sen toteuttamiseen velvoittavien asiakirjojen kautta sekä kokoon monipuolisen esityksen helposti saatavilla olevista ihmisoikeuskasvatukseen soveltuvista oppimateriaaleista. Lopuksi teen katsauksen lapsen oikeuksien toteutumiseen suomalaisessa peruskoulussa sekä ihmisoikeuksien näkyvyyteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

2.1 Ihmisoikeudet

Ihmisoikeudet kuuluvat oikeustieteen käsitteistöön, mutta niiden historiallinen tausta on moraalissa ja filosofiassa: ihmisoikeusajattelun juuret yltävät 1600-luvun liberalismiin ja luonnonoikeudelliseen ajatteluun. Niihin kuului ajatus yhteisön oikeuksia edeltävistä yksilön oikeuksista, joiden turvaamiseen valtion oikeutus perustuu. (Scheinin 1998, 6.) Nykyään ihmisoikeuksilla tarkoitetaan kansainvälisillä sopimuksilla yksilöille taattuja, erityisen tärkeiksi eli perustavanlaatuisiksi katsottuja oikeuksia, jotka sopimusten allekirjoittajamaiden on turvattava kaikille alueellaan oleville ja oikeuspiiriinsä kuuluville ihmisille. Samantyyppisiä oikeuksia turvataan myös valtioiden perustuslaeissa, jolloin yleensä puhutaan perusoikeuksista. (Nieminen 1988, 11; Ojanen 2015, 8–9.)

Paitsi perustavanlaatuisia, ovat ihmisoikeudet universaaleja ja luovuttamattomia. Universaalisuudella eli yleisyydellä viitataan toisaalta kaikenlaisen sukupuoleen, ihonväriin, yhteiskunnalliseen asemaan tai muuhun vastaavaan ominaisuuteen perustuvan syrjinnän kieltämiseen, toisaalta ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen luonteeseen: ihmisoikeudet kuuluvat kaikille alueiden kulttuuri- ja varallisuuseroista riippumatta. Luovuttamattomuus tarkoittaa, että ihmisoikeudet kuuluvat jokaiselle ihmiselle hänen ihmisyytensä perusteella, eikä niitä voi ottaa pois edes hänen omalla suostumuksellaan. (Scheinin 1998, 8.)

Käsitys ihmis- ja perusoikeuksien sisällöstä on vaihdellut eri aikoina, mutta yleisesti niiden voidaan sanoa ilmaisevan yhteiskunnan perusarvoja, joiden varaan muu lainsäädäntö on rakennettava (Nieminen 1988, 12–13). Scheininin (2002a, 1–2) mukaan ihmisoikeus-käsitteellä on vahva aate- ja moraalihistoriallinen pohja, sillä se liittyy ihmiskunnan pyrkimykseen estää natsismi ja toisen maailmansodan hirmutekojen toistuminen.

2.1.1 Ihmisoikeuksien tausta

Ihmisoikeudet mielletään usein länsimaiseksi ja suhteellisen uudeksi ilmiöksi, mutta Koivurova ja Pirjatanniemi (2013, 25) näkevät niiden perustan ylipäätään ihmisytydessä, ei minkään tietyn kulttuurin kehityksessä. Esimerkiksi Unescon vuonna 1969 julkaisemasta, ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen 20-vuotisjuhla-vuoden kunniaksi kootusta järkälemäisestä sitaattikokoelmasta käy ilmi, kuinka ihmisoikeusajattelua on löydettävissä ihmiskunnan historiasta liki kaikista vanhoista uskonnoista ja kulttuureista (Hersch 1969).

Modernin perusoikeusajattelun katsotaan saaneen alkunsa Britannian Magna Carta -säädöskokoelmasta vuodelta 1215 sekä Englannin parlamentin 1689 säätämästä oikeuksien julistuksesta (Bill of Rights), joilla rajoitettiin julkista valtaa ja taattiin kansalaisille tiettyjä oikeuksia. Yhdysvaltain itsenäisyysjulistuksessa vuonna 1776 julistettiin kaikkien ihmisten syntyneen vapaina ja tasa-arvoisina, sekä taattiin uskonnonvapaus, sananvapaus ja omaisuudensuoja. Yhdysvaltain esimerkkiä seuraten Ranskan kansalliskokous hyväksyi vuonna 1789 ihmisoikeuksien ja kansalaisoikeuksien julistuksen, jossa niin ikään taattiin sananvapaus, uskonnonvapaus sekä muun muassa tasa-arvo lain edessä. Vaikka nämä varhaiset asiakirjat tunnustivatkin ihmisoikeudet kuuluviksi yleensä vain valkoisille vapaille miehille, loivat ne perustan myöhemmälle ihmisoikeuksien kehitykselle. (Koivurova & Pirjatanniemi 2013, 25–26.)

Toisen maailmansodan kokemusten jälkeen vuonna 1945 perustetun Yhdistyneiden kansakuntien (YK) peruskirjaan kirjattiin määräys ihmisoikeuksien kunnioittamisesta ja syrjimättömyydestä (Scheinin 2002b, 15). YK:n peruskirja loi kansainvälisoikeudellisesti sitovalla tavalla ihmisoikeuksien käsitteen, ja tarkemmin se määri-

teltiin vuonna 1948 laaditussa YK:n yleismaailmallisessa ihmisoikeusjulistuksessa (Matilainen 2011, 12).

2.1.2 Ihmisoikeuksia määrittävät asiakirjat

Ihmisoikeussopimukset on yleensä laadittu ja hyväksytty jossakin kansainvälisessä järjestössä, kuten Yhdistyneissä kansakunnissa, Euroopan neuvostossa tai Kansainvälisessä työjärjestössä (Scheinin 2002a, 1). Ne ovat usein yleissopimuksia eli avoimia allekirjoitettaviksi ja ratifioitaviksi myös valtioille, jotka eivät alun perin ole olleet mukana niiden valmistelussa (Scheinin 2002a, 1). Ratifioinnilla tarkoitetaan sopimuksen toimeenpanoa kansallisella tasolla. YK:n sopimusjärjestelmässä kansallista toimeenpanoa valvovat riippumattomien asiantuntijoiden muodostamat komiteat, jotka käsittelevät valtioilta vaaditut määräaikaissäätöraportit ja antavat niiden pohjalta suosituksia mahdollisten puutteiden korjaamiseksi. Osa keskeisistä sopimuksista liittyy myös yksilövalitusoikeus ja useisiin mahdollisuus valtioiden väliseen valitukseen, jollaista ei kuitenkaan ole koskaan käytetty. (Leisma 2009, 144–145.)

Kansainväliset ihmisoikeussopimukset ovat niitä ratifioineita valtioita oikeudellisesti sitovia, mutta sopimuksia on usein edeltänyt tai myöhemmin täydentänyt esimerkiksi julistuksiksi, päätöslauselmiksi tai suosituksiksi nimettyjä asiakirjoja (Scheinin 2002a, 12). Vaikka vuonna 1948 hyväksytty ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus on YK:n yleiskokouksen päätöslauselma eikä valtiosopimus, sen usein nähdään YK:n peruskirjan ihmisoikeusvelvoitteiden arvovaltaisena tulkintana myös velvoittavan valtioita (Scheinin 2002b, 15). Oikeudellisesti sitovaan muotoon julistuksen 30 artiklaa kirjattiin vuonna 1966 hyväksyttyihin kahteen yleissopimukseen. Kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskeva KP-sopimus sekä taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva TSS-sopimus muodostavat yhdessä ihmisoikeuksien julistuksen kanssa nykyisen ihmisoikeusnormiston perustan, *International Bill of Rights*, jonka Koivurova ja Pirjatanniemi ovat suomentaneet ihmisoikeuksien perustuslaiksi. (Koivurova & Pirjatanniemi 2013, 29–30.)

Koivurovan ja Pirjatanniemen (2013, 30) mukaan ihmisoikeuksien perustuslaissa määritellyistä oikeuksista keskeisimpiä ovat kansojen itsemääräämisoikeus, syrji-

mättömyysperiaate, eräät oikeusvaltiota turvaavat oikeudet sekä vapaus- ja poliittiset oikeudet. Kaikkien ihmisten tasa-arvo ja syrjimättömyys sukupuoleen, kieleen, uskontoon, syntyperään tai muuhun asemaan katsomatta on muiden yksilöoikeuksien toteutumisen edellytys. Vapausoikeudet, kuten ihmisoikeuksien julistuksen oikeuden elämään ja henkilökohtaiseen turvallisuuteen takaava 3. artikla, kidutuksen ja epäinhimillisen kohtelun kieltävä 5. artikla sekä mielivaltaisen pidättämisen, vangitsemisen tai maanpakoon ajamisen kieltävä 9. artikla, takaavat suojan valtion toimilta. Oikeusvaltion takeina ovat muun muassa ihmisoikeusjulistuksen artiklat 6 ja 7, joissa tunnustetaan ihmiset tasa-arvoisiksi lain edessä. Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia takaavat esimerkiksi ihmisoikeusjulistuksen 23. artikla, joka ilmaisee oikeuden työhön sekä siitä saatavaan kohtuulliseen palkkaan, sekä 26. artikla, johon on kirjattu oikeus opetukseen. (Koivurova & Pirjatanniemi 2013, 32–33; 35–3.)

YK:n edeltäjä Kansainliitto oli perustettu kansojen välisen yhteistyön edistämiseksi ja rauhan säilyttämiseksi, mutta se pyrki myös kohentamaan lasten asemaa hyväksymällä vuonna 1924 ensimmäisen lapsen oikeuksien julistuksen, jossa tunnustettiin lapsen oikeus erityissuojeluun. Tuon viisiartiklaisen julistuksen syrjäytti vuonna 1959 hyväksytty laajempi YK:n lapsen oikeuksien yleismaailmallinen julistus, jossa nostettuja periaatteita sisältyi väljästi vuonna 1966 hyväksytyihin YK:n kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin. Vasta vuonna 1989 YK:n yleiskokous hyväksyi yleissopimuksen lapsen oikeuksista. Siinä tunnustettiin paitsi lapsen oikeus saada suojelua myös oikeus huolenpitoon sekä osallistumiseen itseään koskevaan päätöksentekoon. Muun muassa omantunnon- ja uskonnonvapautta, pakolaislasten asemaa sekä lapsityövoiman käyttöä koskevan kattavan yleissopimuksen pääperiaate on, että lapsen edun on oltava kaiken lainsäädännön kantavana ajatuksena. (Mahkonen 2002, 660–661.)

Lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen (YK 1989) 1. artiklan mukaan lapsi on alle 18-vuotias henkilö, ellei häneen soveltuvan lainsäädännön mukaan täysikäisyyttä saavuteta aikaisemmin. Vaikka lapsen oikeuksien sopimuksen on ratifioinut 191 maata vain USA:n ja Somalian jättäydyttyä sen ulkopuolelle, ei sopimusta tunneta eikä noudateta riittävän hyvin. Varsinkin tyttölasta pidetään edel-

leen monessa maassa perheen omaisuutena, eikä hyvinvointimaissakaan lasta aina nähdä ihmisoikeuksien subjektina. Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsi on kuitenkin aktiivinen, osallistuva ja kehittyvä yksilö, jolle kuuluvat kansalais- ja poliittiset oikeudet sekä taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset oikeudet ovat samantyyppisiä kuin aikuiselle turvatut oikeudet, mutta näitä laajempia sisältäen oikeuden erityissuojeluun. (Tigerstedt-Tähtelä 2002, 675.)

Suomi on ratifioinut kaikki YK:n, Euroopan neuvoston ja Kansainvälisen työjärjestön (ILO) hyväksymät ihmisoikeussopimukset alkuperäiskansojen oikeuksia koskevaa ILO169-sopimusta lukuun ottamatta. YK:n peruskirjan, KP-sopimuksen ja TSS-sopimuksen lisäksi Suomi on osapuolena muun muassa vuonna 1965 laaditussa rotusyrjinnän poistamista koskevassa kansainvälisessä yleissopimuksessa, joka tuli Suomessa voimaan 1970, sekä vuonna 1979 laaditussa naisten syrjinnän poistamista koskevassa yleissopimuksessa, joka tuli Suomessa voimaan 1986. Yleissopimus lapsen oikeuksista tuli Suomessa voimaan 1991. Euroopan neuvostossa laadituista ihmisoikeussopimuksista keskeisimpänä pidetään vuonna 1950 hyväksyttyä Euroopan ihmisoikeussopimusta (EIT), johon Suomi liittyi 1990. (Ojanen 2015, 74–75.)

YK:ssa laaditut globaalit kehitystavoitteet liittyvät olennaisesti ihmisoikeuksiin. Vuonna 2000 YK:n vuosituhatuippukokous asetti kahdeksan kehitystavoitetta, niin sanotut vuosituhattavoitteet, joihin kuului muun muassa äärimmäisen köyhyyden puolittaminen, peruskoulutuksen takaaminen kaikille sekä lapsi- ja äitikuolleisuuden vähentäminen (Leisma 2009, 24). Vuonna 2015 laadittiin YK:n kestävän kehityksen toimintaohjelma Agenda2030, joka on jatkoa 2015 päättyneille vuosituhattavoitteille sekä 1992 niin sanotussa Rion prosessissa alkunsa saaneelle kestävän kehityksen politiikalle. Agenda2030 on valtioita poliittisesti sitova asiakirja ohjaamaan kestävän kehityksen edistämistä vuosille 2016–2030. Sen 17 tavoitetta alakohtineen läpäisevät kaikki yhteiskunnalliset sektorit terveydestä talouskasvuun ja vedenalaisesta maanpäälliseen elämään. Koulutukselle toimintaohjelma asettaa tavoitteeksi muun muassa varmistaa vuoteen 2030 mennessä kaikille ilmainen, tasa-arvoinen ja laadukas perus- ja keskiasteen koulutus sekä mahdollisuudet elinikäiseen oppimiseen. (YK 2015.)

2.2 Ihmisoikeuskasvatus

YK:n ihmisoikeuskasvatusta koskevan julistuksen mukaan ihmisoikeuskasvatuksen ja -koulutuksen tarkoitus on antaa ihmisille tietoja, taitoja ja ymmärrystä yleismaailmallisen ihmisoikeuskulttuurin edistämiseksi. Tällä tarkoitetaan kulttuuria, jossa jokainen paitsi tiedostaa omat oikeutensa myös tuntee vastuunsa kunnioittaa toisten oikeuksia, ja joka auttaa torjumaan ihmisoikeusloukkauksia ja väärinkäytöksiä. Ihmisoikeuskasvatus koskee kaikenikäisiä ihmisiä ja kaikkia yhteiskunnan osia, ja sen tulee perustua ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen periaatteisiin. (YK 2011.) Ihmisoikeuskasvatusta koskeva julistus ei sido valtioita oikeudellisesti, mutta sen voi sanoa edustavan kansainvälisesti jaettua käsitystä ihmisoikeuskasvatuksen ja -koulutuksen sisällöistä (Kouros & Vainio 2014, 9).

Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus käsittää kolme osaa. Sen tulee ensinnäkin olla *ihmisoikeuksia koskevaa*, eli antaa tietoa ihmisoikeusnormeista ja -periaatteista, niiden taustalla vaikuttavista arvoista sekä niiden suojelemisen mekanismeista. Toiseksi sen tulee olla *ihmisoikeuksien mukaista*, mikä tarkoittaa, että opetuksen tulee tapahtua sekä oppijoita että kouluttajia kunnioittavalla tavalla ihmisarvon, osallisuuden ja syrjimättömyyden periaatteisiin pohjaten. Kolmanneksi ihmisoikeuskasvatusta ja -koulutusta annetaan *ihmisoikeuksia varten* ihmisten voimaannuttamiseksi nauttimaan omista oikeuksistaan sekä puolustamaan muiden oikeuksia. (YK 2011.) Ihmisoikeuksiin kasvattaminen koskee siten myös käyttäytymistä ja asenteita, ei vain julistusten ja sopimusten opettamista (Elo 2000, 8).

Ihmisoikeuskasvatus ei poikkea pedagogisilta menetelmiltään muusta kasvatuksesta, mutta siihen sisältyvät osallistamisen ja voimaannuttamisen tavoitteet edellyttävät usein erityisesti toiminnallisten menetelmien käyttöä. Keskustelut ja ryhmätyöt sopivat ihmisoikeuksien käsittelyyn, eikä perinteisiä opettajajohtoisia menetelmiäkään tarvitse karttaa. Erityisen tärkeää kuitenkin on, että opetuksessa sanat ja teot ovat linjassa keskenään: esimerkiksi osallisuutta ja syrjimättömyyttä käsitellessä oppilaan tulee voida tuntea kuuluvansa kouluyhteisöön ja tulevansa siellä

huomioiduksi, ja hänen tulee nähdä koulun aikuisten kohtelevan oppilaita ja toisiaan arvostavasti. (Malama 2017, 29.)

2.2.1 Ihmisoikeuskasvatuksen tausta ja lähikäsitteet

Ihmisoikeuskasvatuksen juuret voidaan nähdä Yhdistyneiden kansakuntien perustamisessa. YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa ja erityisesti sen artiklassa 26 kirjattiin ihmisoikeuskasvatuksen tavoitteet ja periaatteet, jotka edelleen toimivat ihmisoikeuskasvatuksen pohjana. (Matilainen 2011, 30.)

1970-luvun alussa YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unesco käynnisti keskustelun kansainvälisyyskasvatuksesta, joka monitieteisenä ja kokonaisvaltaisena kasvatuksen alueena voisi auttaa ymmärtämään globaaleja ilmiöitä sekä vaikuttamaan niihin. Vuonna 1974 Unescossa laadittiin ihmisoikeuksien opetusta sekä opetusta kansainväliseen ymmärtämykseen, yhteistyöhön ja rauhaan koskeva suositus, jota on myöhemmin täydennetty useilla asiakirjoilla. 1970- ja 1980-luvuilla kansainvälisyyskasvatusta käytettiin yleiskäsitteenä, joka kattoi esimerkiksi kehityskasvatuksen, rauhankasvatuksen ja ihmisoikeuskasvatuksen. 1990-luvulla kansainvälisyyskasvatuksen käsite korvautui Unescon suosituksissa demokratiakasvatuksella, suvaitsevaisuuskasvatuksella ja rauhan kulttuurin vahvistamisella. (Allahwerdi 2001, 1–3; 28–29.) Nykyisin käytettyjä ihmisoikeuskasvatuksen lähikäsitteitä ovat kansainvälisyyskasvatuksen ohella muun muassa globaalikasvatus, monikulttuurisuuskasvatus, kansalaiskasvatus, demokratiakasvatus sekä kasvatus kestävään elämäntapaan, ja näiden käsitteiden välisistä suhteista käydään jatkuvaa keskustelua. Erityisesti kansalais- ja demokratiakasvatus on monissa maissa nähty ihmisoikeuskasvatuksen keskeisenä kehikkona, vaikka nämä käsitteet voivat joskus olla myös ristiriitaisia: ihmisoikeuksia täytyy tarvittaessa puolustaa kansalaistottelemattomuudella, eikä demokratian toteutuminen takaa ihmisoikeuksien toteutumista. Nämä voidaan kuitenkin nähdä toisiaan täydentävinä ja toisiinsa kietoutuvina kasvatuksen alueina. (Malama 2017, 19.)

Ihmisoikeuksien maailmankonferenssin 1993 hyväksymä Wienin julistus kehotti sisällyttämään kaikkien oppilaitosten opetusohjelmiin ihmisoikeuskasvatuksen, johon kuuluviksi aiheiksi lueteltiin rauha, demokratia, kehitys sekä sosiaalinen oikeu-

denmukaisuus (Mattila & Ruohonen 1994, 45). Maailmankonferenssin asettamien suositusten mukaisesti julistettiin vuodet 1995–2004 YK:n ihmisoikeuskasvatuksen vuosikymmeneksi, jonka päätteeksi laadittiin ihmisoikeuskasvatuksen toimintasuunnitelma (Matilainen 2011, 32–33).

Opetusministeriön vuonna 2007 julkaisemassa Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelmassa ihmisoikeuskasvatus nähdään muun muassa rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen ohella kansainvälisyyskasvatuksen osa-alueena. Julkaisun mukaan kansainvälisyyskasvatusta tulee vahvistaa niin koulujen opetussuunnitelmissa kuin toimintakulttuurissakin. Sen tulisi olla osa koulujen arkipäivää sekä tarjota välineitä kasvuun aktiiviseksi ja kriittiseksi maailmankansalaiseksi. (Opetusministeriö 2007, 13; 15.)

Pudas (2015) asettaa ihmisoikeuskasvatuksen osaksi laajaa globaalikasvatuksen kenttää. Globaalikasvatus lisää ymmärrystä globaaleista kysymyksistä sekä rohkaisee ryhtymään aktiiviseksi maailmankansalaiseksi edistämään omalla toiminnalla globaalia oikeudenmukaisuutta (Kiminki 2015, 43). Ihmisoikeuskasvatus on keskeinen osa laadukasta globaalikasvatusta. Ihmisoikeuskasvatuksella on myös esimerkiksi globaalikasvatukseen verrattuna vahva juridinen perusta, johon ihmisoikeuskasvatusvelvoite pohjautuu. (Malama 2017, 20.)

2.2.2 Ihmisoikeuskasvatuksen velvoittavuus

Ihmisoikeuskeskuksen asiantuntija, ihmisoikeusjuristi Kristiina Kouros (2019) painottaa, että ”jokaikinen opettaja on demokratia- ja ihmisoikeuskasvattaja, halusi sitä tai ei tai tiedosti sen tai ei”: opettajan, kuten kaikkien julkisen vallan käyttäjien velvollisuus on edistää ihmisoikeuksia. Velvoite toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta perusopetuksessa voidaan vastaanpanemattomasti johtaa esimerkiksi YK:n ihmisoikeusjulistuksesta, Suomen lainsäädännöstä tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista.

YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus on ohje kaikille kansakunnille, yksilöille ja yhteiskuntaelimille oikeuksien ja vapauksien turvaamiseksi sekä niiden

edistämiseksi valistamalla ja opettamalla (YK 1948, Johdanto). Julistuksen artikkelissa 26 opetuksen roolia korostetaan ja tarkennetaan:

Opetuksen on pyrittävä ihmisen persoonallisuuden täyteen kehittämiseen ja ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamisen vahvistamiseen. Sen tulee edistää ymmärtämystä, suvaitsevaisuutta ja ystävyyttä kaikkien kansakuntien ja kaikkien rotu- ja uskontoryhmien kesken sekä pyrkiä edistämään Yhdistyneiden Kansakuntien toimintaa rauhan ylläpitämiseksi. (YK 1948)

Suomen perustuslain (Eduskunta 2000, 15) 22. pykälän mukaan julkisen vallan tulee turvata perusoikeuksien ja ihmisoikeuksien toteutuminen. Perusopetuslaissa puolestaan määritellään opetuksen tavoitteeksi muun muassa tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa (Perusopetuslaki 2 §). Perusopetuksen yleisiin tavoitteisiin kuuluu oppilaiden kasvattaminen ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen (POPS 2014, 18). Kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua koskeviin laaja-alaisiin osaamistavoitteisiin ihmisoikeuskasvatuksen toteuttamisen velvoite on kirjattu hyvin selkeästi: tavoitteisiin kuuluu suunnitelmallinen ihmisoikeuksien tuntemisen, arvostamisen ja niiden mukaisen toiminnan edistäminen sekä kunnioituksen ja luottamuksen vahvistaminen muita ihmisryhmiä kohtaan kaikessa toiminnassa. (POPS 2014, 21.)

Velvoite toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta on kirjattu myös YK:n kestävän kehityksen toimintaohjelmaan Agenda2030:een. Sen koulutusta koskeviin tavoitteisiin kuuluu muun muassa varmistaa, että kaikki oppijat saavat kestävän kehityksen edistämiseen tarvittavat tiedot ja taidot vuoteen 2030 mennessä. Tämän tulee toimintaohjelman mukaan tapahtua muun muassa ihmisoikeuksia, sukupuolten tasa-arvoa, rauhan ja väkivallattomuuden kulttuurin edistämistä sekä maailmankansalaisuutta arvostavan koulutuksen kautta. (YK 2015.)

2.2.3 Järjestöjä ja materiaalia ihmisoikeuskasvatuksen tukena

Ihmisoikeuskasvatuksen tueksi on saatavilla runsaasti muun muassa kansalaisjärjestöjen tuottamaa tietoa ja opetusmateriaaleja. Teen niihin seuraavassa lyhyen katsauksen painottaen erityisesti alakoulun opettajalle relevantteja, käytännönlä-

heisiä ja helposti painettuna tai internetistä saatavilla olevia materiaaleja. Lista ei missään nimessä ole kattava, mutta pyrin tuomaan siinä esiin saatavilla olevan materiaalin laajuuden ja monipuolisuuden. Kansalaisjärjestöjen tuottamista materiaaleista näkyy myös hyvin ihmisoikeuskasvatuksen yhteys laajaan globaalikasvatuksen kenttään ja ihmisoikeuksien kietoutuminen muun muassa rauhankasvatukseen, ympäristökasvatukseen ja mediakasvatukseen.

Ihmisoikeudet.net (www.ihmisoikeudet.net) on Amnestyn Suomen osaston, Ihmisoikeusliiton, Suomen YK-liiton ja Maailma.net-uutissivuston yhteistyöhanke. Sivustolle on koottu kattavasti tietoa ihmisoikeuksista ja ihmisoikeuskasvatuksesta sekä menetelmiä ja materiaalia opetuksen tueksi.

Suomen YK-liitto (www.ykliitto.fi) on YK-teemoihin keskittyvä kansalaisjärjestö, jonka verkkosivuilta löytyy ihmisoikeuksia ja kestäväää kehitystä käsitteleviä tehtäviä sekä ohjeet malli-YK-kokouksen eli YK:n toimintaa simuloivan roolipelin järjestämiseksi ja maailmankansalaisen kypsyyskokeen tekemiseksi. Maailmankansalaisen kypsyyskoe on globaalikasvatuksen opintokokonaisuus, jossa tekijä syventää tietämystään valitsemastaan kansainvälisyyteen liittyvästä teemasta ja tutkii sitä eri näkökulmista yksin, pareittain tai ryhmässä.

Kehitysjärjestöjen yhteistyöjärjestö Fingo koordinoi yli sadan järjestön globaalikasvatuksen verkostoa sekä ylläpitää globaalikasvatus-verkkosivustoa (www.gloaalikasvatus.fi), jonne on koottu laajasti vinkkejä eri järjestöjen tuottamista materiaaleista sekä esimerkiksi eri oppiaineisiin sopivista kouluvierailuista.

Rauhankasvatusinstituutti on rauhan-, ihmisoikeus- ja globaalikasvatusta tekevä kansalaisjärjestö, jonka jäsenjärjestöjä ovat muun muassa Rauhanliitto, Suomen rauhanpuolustajat ja Sadankomitea. Maailmankoulu (www.maailmankoulu.fi) on Rauhankasvatusinstituutin ylläpitämä globaalikasvatuksen resurssikeskus, josta opettaja voi hakea kansalaisjärjestöjen tuottamia harjoituksia, opetusmateriaaleja ja valmiita tuntisuunnitelmia teemoittain sekä eri ikäluokille. Rauhankasvatusinstituutti on myös julkaissut kirjan *ABC – ensiaskeleet rauhankasvatukseen* (Härö 2010) avuksi opettajille ja muille kasvattajille rauhan- ja ihmisoikeuskasvatuksen

teemojen käsittelyyn. Kirja tarjoaa muun muassa rauhaan, ihmisoikeuksiin, syrjimättömyyteen ja kestäväan elämäntapaan liittyvää tietoa sekä esimerkkiharjoituksia. Rauhanliitto järjestää koululais- ja opiskelijaryhmille suunnattuja Rauhankoulu-toimintapäiviä (www.rauhanliitto.fi/rauhankoulu), joissa käsitellään globaaleja kehityskysymyksiä, ihmisoikeuksia sekä konflikteja draamaa ja osallistavia menetelmiä hyödyntäen.

Kehitysyhteistyöjärjestö Planin globaalikoulu (www.gloaalikoulu.net) on globaalikasvatuksen kokonaisuus, joka tarjoaa tietoa, materiaaleja, menetelmiä sekä kouluvierailuja ja koulutusta globaaleista kehityskysymyksistä ja lapsen oikeuksista. Alakoulujen yhteiskunnallisen kerhotoiminnan vetäjille suunnattu *Maailmanpaja – kerhonohjaajan opas lapsen oikeuksista* (Prusskij 2014) toimii tukena lapsen oikeuksien, yhteisiin asioihin vaikuttamisen sekä globaalien kysymysten käsittelyyn erityisesti mediakasvatuksen keinoin. Opas esittelee kolme erimittaista 5.–6.-luokkalaisille suunnattua kerhotoiminnan kokonaisuutta, mutta sen harjoituksia voi soveltaa käytettäväksi kaikilla luokka-asteilla ja osana erilaisia opetuskokonaisuuksia. *Lapsen oikeuksien kymppi* (Ervamaa, Hiedanniemi & Turunen 2014) on kymmenestä kaksoistunnista koostuva opetuskokonaisuus, jonka teemoina ovat lapsen oikeuksien sopimus, lapsen arkeen liittyvät asiat, koulutus, terveys, lapsityö, syntymärekisteröinti, mielipide ja osallistuminen, kestävä kehitys sekä globaali vastuu. Kokonaisuus on suunniteltu käytäväksi läpi viidennellä ja kuudennella luokalla tarkoittaen käytännössä yhtä kaksoistuntia kuukautta kohden, mutta sen voi toteuttaa myös tiiviimmin esimerkiksi viikon kestävän leirikoulun aikana.

Kehitysyhteistyöhankkeita ja globaalikasvatusta tekevä Taksvärkki ry (www.taksvarkki.fi) tarjoaa koulutusta kasvatusalan ammattilaisille globaalikasvatuksen teemoista ja menetelmistä. Järjestöltä voi myös tilata kouluvierailun tai materiaalia opetuksen tueksi. Taksvärkki ry on muun muassa julkaissut lapsen oikeuksien käsittelyyn sopivia toiminnallisia ja osallistavia harjoituksia sisältävän oppaan *OIKEESTI! Menetelmäopas lapsen oikeuksien käsittelyyn kouluissa* (Nielikäinen 2017) sekä vaikuttamistyöhön ja tutkivaan oppimiseen kannustavan oppaan *VAIKUTA! Menetelmäopas nuorten näköiseen vaikuttamiseen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen* (Raskulla 2017).

Euroopan neuvoston ja Lasten keskuksen julkaisema *Compasito – Lasten ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja* (Flowers 2012) on suunnattu lasten, opettajien, vanhempien sekä lapsia hoitavan henkilöstön kanssa työskenteleville kasvattajille ja kouluttajille. Kirja sisältää tietoa ihmisoikeuksista ja ihmisoikeuskasvatuksesta sekä 6–13-vuotiaille suunniteltuja harjoituksia, jotka käsittelevät muun muassa syrjintää, rauhaa, väkivaltaa ja mediaa. Lasten keskuksen ihmisoikeusjärjestö Amnesty Internationalin kanssa yhteistyössä toteuttama *Me kaikki synnymme vapaina. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus lapsille*. (2008) on visuaalisesti kaunis ja monipuolinen lapsille suunnattu kuvakirja, jossa ihmisoikeuksien julistuksen henki ja sisältö esitellään 29 kansainvälisen taiteilijan kuvittamana.

Ulkoasiainministeriön julkaisema *Globaaliin vastuuseen kasvaminen. Näkökulmia maailman hahmottamisen pedagogiikkaan* (Kivistö 2008) tarjoaa opettajalle pohdittavaa sekä opetukseen sovellettavia ideoita globaaleihin kehityskysymyksiin ja yhdenvertaisuuden teemoihin liittyen. Kirjan artikkeleissa vastuulliseksi maailmankansalaiseksi kasvamista tarkastellaan muun muassa koulun arjen, vertaisoppimisen, elämyksellisyyden ja median näkökulmasta.

Älä olet – Normit nurin! (Saarikoski & Kovero 2013) on ensimmäinen opettajille suunnattu normikriittinen käsikirja yhdenvertaisuuden edistämiseen ja normien ulkopuolelle jäävien nuorten kokemusten ymmärtämiseen. Kirjassa käsitellään sukupuoleen, seksuaalisuuteen, toimintakykyyn, ihonväriin, uskontoon, ikään ja yhteiskuntaluokkaan liittyviä normeja – eli oletuksia siitä, minkälaisia ihmiset ovat ja minkälaisia heidän tulisi olla – sekä annetaan välineitä näiden tunnistamiseen ja käsittelemiseen oppilaiden kanssa. Kirjan julkaisu oli osa hanketta, jossa olivat mukana ihmisoikeusjärjestö Seta ry sekä opiskelijajärjestöt Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto – SAKKI ry, Finlands Svenska Skolungdomsförbund FSS rf ja Suomen Lukiolaisten Liiton SLL ry.

Setan julkaisema opas *Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus – opitaan yhdessä!* (Karvinen, 2016) antaa opettajalle konkreettisia työkaluja ja toimintaehdotuksia sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuuden käsittelemiseksi.

si yksittäisissä oppiaineissa sekä monialaisina oppimiskokonaisuuksina. Oppaan lähtökohtana on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2016, 18) kirjattu vaatimus lisätä tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Seta (www.seta.fi) välittää myös seksuaalista suuntautumista, sukupuolen ja perhemuotojen moninaisuutta, normeja sekä ihmisoikeuksia käsitteleviä vierailijoita oppitunneille sekä vanhempien ja koulun henkilökunnan tilaisuuksiin.

Myös ympäristökasvatusjärjestöt kuten FEE Suomi (ent. Suomen Ympäristökasvatuksen Seura ry) tuottavat materiaaleja, joita voi hyödyntää ihmisoikeuskasvatuksessa ja laajemmin globaalikasvatuksessa. Esimerkiksi *Yhteinen maapallo – kuinka minä liityn maailmaan?* (Kiminki 2015) on kasvattajan opas globaalien ympäristökysymysten käsittelyyn. Oppaassa globaalin ympäristökasvatuksen tavoitteena nähdään tiedostavan ja vastuullisen sekä ekososiaalisesti sivistyneen maailman kansalaisuuden kehittäminen kasvatuksen keinoin, mihin kuuluu myös ihmisoikeuksien puolustaminen.

2.3 Ihmisoikeudet koulussa

Ihmisoikeuksilla on itsestään selvästi globaali ulottuvuus, mutta ne kuuluvat myös koulun arkeen ja käytäntöihin. Tarkastelen seuraavaksi ihmisoikeuksien toteutumisesta suomalaisessa peruskoulussa lapsen oikeuksien näkökulmasta sekä ihmisoikeuksien roolia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

2.3.1 Lapsen oikeuksien toteutuminen suomalaisessa peruskoulussa

Hakalehto-Wainio (2012) on tarkastellut kriittisesti oppilaan oikeuksien toteutumisesta suomalaisessa peruskoulussa ja todennut muun muassa opetustoimen henkilökunnan tietotason perus- ja ihmisoikeuksista olevan usein heikkoa. Hän arvioi lasten ja nuorten huonon kouluviihtyvyyden johtuvan osin siitä, ettei opetustoimessa nähdä perus- ja ihmisoikeuksien edistämisen todella kuuluvan kouluympäristöön (Hakalehto-Wainio 2012, 18–19). Ihmisoikeudet mainitaan opetusta koskevissa virallisissa asiakirjoissa entistä useammin, mutta harvemmin pohditaan niiden syvempää merkitystä koulutyössä (Hakalehto-Wainio 2012, 85).

Koululla on velvollisuus aktiivisesti edistää perus- ja ihmisoikeuksien toteutumista, eikä niihin voi puuttua ilman pätevää syytä. Esimerkiksi kiusaaminen, halventava kohtelu, sananvapauden rajoittaminen tai ulkonäköön puuttuminen loukkaavat oppilaan perus- ja ihmisoikeuksia. (Hakalehto-Wainio 2012, 272–273.) Perusopetuslaki velvoittaa opetuksen järjestäjän takaamaan jokaiselle turvallinen opiskeluympäristö (Perusopetuslaki 29 §), mihin tulee kuulua itsestään selvästi myös fyysinen ympäristö, kuten sisäilmaltaan terveet koulurakennukset.

Kiusaamisella tarkoitetaan yhteen ja samaan henkilöön toistuvasti kohdistuvaa tahallisen vihamielistä käyttäytymistä, joka voi tapahtua sanallisesti, epäsuorasti, fyysisesti, omaisuuteen kohdistuen tai vaikka internetissä. Teosta ei kuitenkaan tee kiusaamista sen tietty muoto, vaan ratkaisevaa on tekojen systemaattisuus sekä kiusaamiselle ominainen osapuolien epätasaväkisyys: kiusaajalla on kiusattuun nähden valtaa ja voimaa, joka voi perustua esimerkiksi ikään, fyysisiin ominaisuuksiin, tukijoukkoihin tai asemaan ryhmässä. (Salmivalli 2010, 12–14.) Useimpien tutkimusten mukaan kiusattuja lapsia on 5–15 prosenttia kaikista peruskoululaisista (Salmivalli 2010, 17).

Kiusaamisen ryhmämekanismit johtavat siihen, että usein kiusaamiseen liittyy kokonaisvaltainen ihmisarvon menetys vertaisryhmässä. Monilla kiusatuilla kiusaaminen jatkuu vuodesta toiseen, minkä tiedetään olevan erittäin traumaattista ja vaaraksi lapsen myöhemmälle kehitykselle. Kiusatuksi joutumisella on yhteys muun muassa ahdistuneisuuteen, huonoon itsetuntoon ja kielteiseen minäkuvaan, yksinäisyyteen, itsetuhoajatuksiin ja masentuneisuuteen. (Salmivalli 2010, 25–26; 31.)

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos toteuttaa joka toinen vuosi Kouluterveyskyselyn, jonka avulla saadaan laajasti tietoa lasten ja nuorten arjesta, hyvinvoinnista ja avun saannista. Vuonna 2017 Kouluterveyskyselyyn osallistui 80 prosenttia 4. ja 5. luokkien oppilaista sekä 63 prosenttia 8. ja 9. luokan oppilaista. Kysely toteutettiin myös lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. (Halme ym. 2018, 5.) Kouluterveyskyselyllä kerätään tietoa muun muassa lapsiin ja nuoriin kohdistuvasta koulukiusaamisesta, seksuaalisesta häirinnästä sekä henkisestä ja fyysisestä väkivallasta.

Vähintään kerran viikossa koulukiusatuksi tulee seitsemän prosenttia 4. ja 5.-luokkalaisista lapsista ja kuusi prosenttia 8. ja 9.-luokkalaisista nuorista. Perusopetuksen yläluokilla ja etenkin poikien kohdalla kiusaaminen on vähentynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana. Syrjivää kiusaamista eli kiusaamista ulkonäön, sukupuolen, ihonvärin tai kielen, vammaisuuden, perheen tai uskonnon vuoksi koulussa tai vapaa-ajalla kokee joka viides 4. ja 5.-luokkalainen ja joka neljäs 8. ja 9.-luokkalainen. (Halme ym. 2018, 17–18.) Fyysistä väkivaltaa tai sen uhkaa vuoden aikana on kokenut kahdeksan prosenttia 4. ja 5.-luokkalaisista ja 14 prosenttia 8. ja 9.-luokkalaisista. Tällä tarkoitetaan Kouluterveyskyselyssä tilannetta, jossa lapselta tai nuorelta on varastettu tai yritetty varastaa jotain väkivaltaa käyttämällä tai sillä uhkaamalla, häntä on uhattu vahingoittaa tai hänen kimppuunsa on käyty fyysisesti. (Halme ym. 2018, 33.) Seksuaalista häirintää, kuten häiritsevää kehon kommentointia tai seksuaalisesti häiritsevää viestittelyä kokee vuoden aikana seitsemän prosenttia 4. ja 5.-luokkalaisista ja 21 prosenttia 8. ja 9.-luokkalaisista. (Halme ym. 2018, 35.) Kiusaamisesta vain osa tulee aikuisten tietoon, eikä kiusaamisesta kertomisesta aina ole edes lasten mukaan apua. 17 prosenttia kiusaamisesta aikuiselle kertoneista alakoululaisista kokee, että kertomisen jälkeen tilanne on jatkunut tai jopa pahentunut. (Halme ym. 2018, 18.)

Vanhemman tekemäksi henkiseksi väkivallaksi Kouluterveyskyselyssä katsotaan puhumattomuus, haukkuminen, esineiden heittäminen tai lyömisellä tai piiskaamisella uhkaaminen. Tällaista väkivaltaa vuoden aikana kertoo kokeneensa joka neljäs 8. ja 9.-luokkalainen ja useampi kuin joka kymmenes 4. ja 5.-luokkalainen lapsi. (Halme ym. 2018, 34.) Vanhempien henkistä väkivaltaa kokeneilla nuorilla on todettu olevan muita enemmän yksinäisyyttä, ahdistuneisuutta, humalahakuista juomista ja koulu-uupumusta. Heistä yli viidennes oli kokenut myös vanhemman tekemää fyysistä väkivaltaa. (Halme ym. 2018, 38.) Kaikista kyselyyn osallistuneista peruskoulua käyvistä lapsista ja nuorista viidestä kuuteen prosenttia kokee vanhemman kohdistamaa fyysistä väkivaltaa, kuten lyömistä, ravistelua, tönimistä, tukistamista tai potkimista (Halme ym. 2018, 35). Kouluterveyskyselyn tulosten valossa voi karkeasti päätellä, että jokaisessa alakoululuokassa on ainakin yksi lapsi,

jota kiusataan koulussa viikottain, sekä ainakin kaksi lasta, jotka kotonaan kohtavat vanhempien tekemää väkivaltaa tai sillä uhkaamista.

Oppilaan on tärkeää voida tuntea koulu turvalliseksi paikaksi, jossa häntä kannustetaan ja tuetaan oppimisessa ja hänen hyvinvoinnistaan ollaan kiinnostuneita. Tällaisessa ympäristössä lapselle kehittyy myönteinen ja realistinen kuva itsestään ja mahdollisuuksistaan, millä on vaikutus myös lapsen tunne-elämään ja mielen-terveyteen. Muun muassa niukat resurssit, perheiden sosiaaliset ongelmat ja opettajien kokema stressi kuitenkin vaikeuttavat lakiin ja suunnitelmiin kirjattujen periaatteiden toteutumista. (Hakalehto-Wainio 2012, 88–89.) Moni lapsi jää koulussa sivuun sekä vaille tunnetta mahdollisuudesta jakaa asioita luotettavan aikuisen kanssa: 4. ja 5.-luokkalaisista puolet ja 8. ja 9.-luokkalaisista vain joka viides kokee voivansa keskustella mieltä painavista asioista koulun aikuisen kanssa (Halme ym. 2018, 47), ja joka kolmas peruskoululainen ei koe olevansa tärkeä osa luokkayhteisöä (Halme ym. 2018, 30).

Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten hyvinvointia eri näkökulmista on selvitetty Nuorisotutkimusseuran ja Setan yhteisessä Hyvinvoiva sateenkaarinuori -tutkimushankkeessa, jonka puitteissa tuotettiin kaksi julkaisua. Hankkeen kvantitatiivinen tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2013 laajalla verkkokyselyllä, johon osallistui 1619 nuorta ikäväliltä 15–25 vuotta. Kvalitatiivinen tutkimusaineisto koostuu keväällä 2014 eri-ikäisille sateenkaari-ihmisille suunnattuun kirjoituskirjallisuuteen osallistuneiden 15–25-vuotiaiden nuorten 64 kirjoituksesta sekä kuuden nuoren vetäjän ja 32 osallistujan vertaistutkijaryhmien tuottamista vapaamuotoisista dokumenteista. (Taavetti, Alanko & Heikkinen 2015, 5; 8–9.) Erityisesti verkkokyselyn tulokset osoittavat, että seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret voivat keskimäärin ikätovereitaan huonommin ja he kohtaavat Suomessa erimuotoista syrjintää, joka vaikuttaa heidän hyvinvointiinsa (Taavetti, Alanko & Heikkinen 2015, 6). Vaikka tutkimushanke kohdistuikin nuoriin ja nuoriin aikuisiin, on sen tulokset syytä ottaa vakavasti myös alakouluikäisten hyvinvointia ja yhdenvertaisuuden toteutumista arvioidessa.

Hyvinvoiva sateenkaarinuori -hankkeen tutkijoiden mukaan koulu näyttäytyy turvattomana ympäristönä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluville nuorille. Koulukiusaamisesta opettajalle kertoneista seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvista nuorista enemmistö kokee, että kertomisesta ei ole seurannut mitään tai se on johtanut nuoren itsensä syyttämiseen, ja vielä useampi kiusaamista kokeneista nuorista on jättänyt kokonaan kertomatta tapahtuneesta. (Taavetti, Alanko & Heikkinen 2015, 8.) Heteronormatiivisuus ja sukupuolinormatiivisuus leimaavat niin koulun opetusta kuin myös monien koulujen oppilasilmapiiriä, mikä näkyy esimerkiksi homottelun yleisyytenä. Kaavamaisesti sukupuolitettut tilat ja käytännöt marginalisoivat ne nuoret, jotka eivät koe heille syntymässä määriteltyä sukupuolta omakseen. (Taavetti, Alanko & Heikkinen 2015, 11.)

Perusopetuslaki velvoittaa opetuksen järjestäjää huolehtimaan kaikkien oppilaiden mahdollisuudesta ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista sekä osallistua koulun toimintaan, kehittämiseen sekä opetussuunnitelman ja järjestyssääntöjen valmisteluun. Koululla tulee lain mukaan olla sen oppilaista muodostuva oppilaskunta, jonka tehtävänä on edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista ja jota opetuksen järjestäjän tulee kuulla ennen oppilaiden asemaan olennaisesti vaikuttavien päätösten tekemistä. (Perusopetuslaki 47 a §.)

Myös lapselle kuuluu uskonnon ja omantunnon vapaus, mutta lapsen uskonnonvapautta rajoittavat hänen vanhempiansa näkemykset. Suomessa uskonnonopetusta pidetään olennaisena osana uskonnonvapautta, ja oppilaille opetetaan heidän omaa uskontoaan uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumisen perusteella. Uskonollisiin yhdyskuntiin kuulumattomille oppilaille opetetaan lähtökohtaisesti elämänsä katsomustietoa, mutta he voivat huoltajan pyynnöstä osallistua myös uskonnonopetukseen. Enemmistön uskonnon mukaiseen yhdyskuntaan kuuluvan on osallistuttava oman uskonnon opetukseen, eikä hän voi huoltajan suostumuksellakaan osallistua elämänsä katsomustiedon opetukseen. Jos oppilas kuuluu rekisteröimättömään uskonnolliseen yhteisöön, ei hänellä ole oikeutta oman uskonnon opetukseen eikä näin ollen hänen uskonnonvapautensa toteudu. Tavoitteita kunnioittaa yksilön vakaumusta, lapsen oikeuksia ja huoltajien oikeutta vastata lapsen kehityk-

sestä ei nykyisessä katsomusopetusmallissa olla riittävästi saavutettu. (Hakalehto-Wainio 2012, 294–300.)

2.3.2 Ihmisoikeudet opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. Ihmisoikeuksien merkittävyyttä opetuksessa perustellaan YK:n yleismaailmallisen ihmisoikeuksien julistuksen historiallisella ja eettisellä arvolla. Suomea sitovista ihmisoikeussopimuksista opetussuunnitelman perusteissa nostetaan keskeisinä esiin lapsen oikeuksien sopimus, TSS-sopimus, Euroopan ihmisoikeussopimus sekä YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. Lisäksi erikseen mainitaan YK:n julistus alkuperäiskansojen oikeuksista, joka tulee huomioida saamelaisten oikeuksien turvaamiseksi. (POPS 2014, 14–16.) Edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja kestäväälle kehitykselle luodaan perusopetuksessa YK:n asettamien kehitystavoitteiden suuntaisesti (POPS 2014, 18), jolla viitattaneen ainakin YK:n vuonna 2015 päättyneisiin vuosituhattavoitteisiin. Vuosituhattavoitteiden jatkoksi laadittuun YK:n kestävä kehityksen toimintaohjelmaan Agenda2030:een sisältyy keskeisesti ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja kulttuurisen monimuotoisuuden kunnioittaminen (YK 2015).

Perusopetuksen ohjausjärjestelmän muodostavat opetussuunnitelman perusteiden lisäksi perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset sekä paikallinen opetussuunnitelma ja siihen perustuvat lukuvuosisuunnitelmat (POPS 2014, 9). Tässä tutkimuksessa velvoitetta toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta tarkastellaan opetussuunnitelmista vain valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden valossa. Koska paikallinen opetussuunnitelma tulee opetuksen järjestäjän laatia perusteasiakirjan mukaisesti ja sitä täydentäen (POPS 2014, 9; perusopetuslaki 15 §), en katsonut tarpeelliseksi tämän tutkimuksen puitteissa kohdistaa tarkempaa huomiota paikallisiin opetussuunnitelmiin.

Pelkästään sana "ihmisoikeudet" eri taivutusmuodoissaan esiintyy opetussuunnitelman perusteissa kymmeniä kertoja. Ihmisoikeudet mainitaan niin opetuksen arvoperustassa, tavoitteissa kuin toimintakulttuurissakin sekä osana kulttuurisen osaamisen käsittäviä laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Lisäksi ihmisoikeudet

nostetaan selväsanaisesti esiin ympäristöopin, uskonnon, elämänkatsomustiedon, yhteiskuntaopin, maantiedon, terveystiedon sekä historian ainekohtaisissa osioissa. (POPS 2014.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen ihmisoikeuskasvatuksen teemojen näkymistä erityisesti alaluokilla opetettavissa oppiaineissa.

Ympäristöopin opetuksen lähtökohtana on luonnon kunnioittaminen ja ihmisoikeuksien mukainen arvokas elämä. Opetus tukee lapsen maailmankuvan kehittymistä sekä kasvua ihmisenä, ja siinä kiinnitetään huomiota kestävän kehityksen ekologiseen, kulttuuriseen, sosiaaliseen ja taloudelliseen ulottuvuuteen. (POPS 2014, 130–131; 239.) Elämänkatsomustiedon tehtävänä on tukea oppilaiden eettistä ja kriittistä ajattelua sekä kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja osallistumisen taitoja. Opetus kehittää oppilaiden valmiuksia kasvaa itsenäiseksi, suvaitsevaisiksi, vastuullisiksi ja arvostelukykyisiksi yhteisönsä jäseniksi. Elämänkatsomustiedon opetukseen kuuluu ihmisoikeusetiikkaan ja erityisesti lapsen oikeuksiin tutustuminen. (POPS 2014, 139–140; 253–254.)

Uskonnon opetuksen tehtäväksi on opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys, johon kuuluu katsomusten monilukutaito sekä valmiudet katsomusten sisällä ja niiden välillä käytävään dialogiin. Opetus kannustaa oppilaita kunnioittamaan elämää, ihmisarvoa sekä omaa ja toisen pyhää, ja se tukee oppilaan kriittistä ajattelua sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan vastuulliseksi jäseneksi ja maailmankansalaiseksi. (POPS 2014, 134.) YK:n Lapsen oikeuksien sopimus nostetaan vielä erikseen esiin kaikissa opetussuunnitelman perusteiden neljässä uskonnon oppimääräkuvauksessa eli evankelisluterilaisessa, ortodoksisessa ja katolisessa uskonnossa sekä islamissa.

Historian opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden historiatietoisuutta ja kulttuurien tuntemusta sekä tukea heidän kasvuaan vastuullisiksi, aktiivisiksi ja erilaisuutta ymmärtäviksi yhteiskunnan jäseniksi (POPS 2014, 257). Ihmisoikeuksia käsitellään erityisesti yläkoulussa, jolloin perehdytään suurten sotien aikaan muun muassa ihmisoikeuskysymysten näkökulmasta sekä paneudutaan ihmisoikeusrikoksiin kuten holokaustiin ja muihin kansanvainoihin sekä ihmisoikeuksien edistämiseen (POPS 2014, 416). Yhteiskuntaopissa oppilasta ohjataan tarkastelemaan itseään

niin yksilönä kuin erilaisten yhteisöjen jäsenenä sekä tutustutaan demokratian peruseräkkeisiin, kuten ihmisoikeuksiin, tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen (POPS 2014, 260–261).

Implisiittisesti ihmisoikeuskasvatus sisältyy myös taito- ja taideaineiden opetussuunnitelmiin. Musiikin opetuksella rakennetaan arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen (POPS 2014, 141), kuvataiteessa puolestaan ohjataan oppilaita tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin sekä luodaan perustaa oppilaiden paikalliselle ja globaalille toimijuudelle (POPS 2014, 143). Liikunnan opetuksella edistetään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä, tuetaan kulttuurista moninaisuutta sekä ohjataan oppilaita eettisesti kestävään toimintaan (POPS 2014, 148; 273; 433). Käsityön tehtävänä on kasvattaa kulttuurien moninaisuutta ja yhdenvertaisuutta ymmärtäviä, eettisiä, tiedostavia, osallistuvia ja osaavia kansalaisia (POPS 2014, 146), sekä haastaa oppilaat tarkastelemaan ihmisten kulutus- ja tuotantotapoja kriittisesti oikeudenmukaisuuden, eettisyyden ja kestävä kehityksen näkökulmista (POPS 2014, 270).

Termiä *ihmisoikeuskasvatus* opetussuunnitelman perusteissa ei käytetä. YK:n ihmisoikeuskasvatusta koskevan julistuksen (2011) mukainen käsitys tiedot, taidot ja asenteet kattavasta ihmisoikeuskasvatuksesta perusteisiin kuitenkin sisältyy: opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 18) mukaan perusopetus kasvattaa oppilaita ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen. Ihmisoikeuskasvatuksen lähikäsitteistä opetussuunnitelman perusteissa mainitaan globaalikasvatus, joka ”luo osaltaan edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja kestävälle kehitykselle YK:n asettamien kehitystavoitteiden suuntaisesti” (POPS 2014, 18), sekä mediakasvatus, jolla voidaan vahvistaa kulttuurista monilukutaitoa (POPS 2014, 86).

Yleisesti ottaen voi sanoa, että ihmisoikeuskasvatuksen teemat tulevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monipuolisesti esille. Kulttuurisen moninaisuuden kunnioittaminen, vastuullisuus, kestävä kehitys, omien valintojen vaikutusten pohtiminen sekä demokraattinen kansalaisuus globalisoituvassa ja nopeasti

muuttuvassa maailmassa toistuvat perusteasiakirjassa useasti. Perusopetuksen arvoperustassa tätä ihmisarvon loukkaamattomuutta ja ekosysteemien monimuotoisuutta vaalivaa elämäntapaa ja kulttuuria kutsutaan ekososiaalisesti sivistykseksi (POPS 2014, 16). Ekososiaaliseen sivistykseen kuuluu ymmärrys siitä, että yhteiskunnan ja talouden kestävyyden kannalta luonnon hyvinvointi on välttämättömyyttä (Kiminki 2015, 43).

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita peruskoulun luokanopettajien käsityksiä ihmisoikeuskasvatuksesta ja sen velvoittavuudesta sekä valmiuksistaan toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta opetuksessaan. Lisäksi selvitän, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on lapsen oikeuksien toteutumisesta suomalaisessa peruskoulussa sekä ihmisoikeuksien roolista opetussuunnitelmassa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten luokanopettajat käsittävät ihmisoikeuskasvatuksen ja sen velvoittavuuden?
2. Minkälaisina luokanopettajat kokevat omat valmiutensa toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta?

Tutkimuskysymysten alakysymyksiä ovat:

- Millaisena luokanopettajat näkevät ihmisoikeuksien roolin opetussuunnitelmassa?
- Millaisena luokanopettajat näkevät lapsen oikeuksien toteutumisen peruskoulussa?

Teemahaastatteluista koostuvan tutkimusaineiston analysoin kvalitatiivista teoria-ohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen.

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni aineisto koostuu teemahaastatteluista, joiden analyysia voi kuvata kvalitatiiviseksi teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä, eikä siinä pyritä tilastolliseen yleistämiseen (Eskola & Suoranta 2014, 61). Laadullisessa tutkimuksessa merkitykset ovat keskeisiä: ihmisten toimintaa pidetään merkitysvälitteisenä, kulttuurisesti ja sosiaalisesti mielekkäänä, ja todellisuus kohdataan osana erilaisia merkityksellistäviä käytäntöjä (Lindblom-Ylänne ym. 2011, 81).

4.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Eskola ja Vastamäki (2010, 26) kuvaavat haastattelua tutkijan ehdoilla tapahtuvaksi keskusteluksi, jossa tutkija pyrkii selvittämään tutkimusaihettaan koskevaa tietoa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Tutkimushaastattelu pohjautuu samoihin keinoihin sekä samoihin vuorovaikutusta koskeviin oletuksiin kuin arkikeskustelutkin, mutta sitä määrittää tietty tarkoitus sekä osallistujien erityiset roolit (Ruusuvoori & Tiittula 2017, 46).

Teemahaastattelu-termin suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa käyttöön ottaneiden Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 48) mukaan nimi kertoo menetelmästä juuri oleellisimman: haastattelu etenee etukäteen valittujen keskeisten teemojen varassa. Se ei edellytä kysymysten esittämistä joka haastateltavalle samanlaisina ja samassa järjestyksessä, eikä ota kantaa tutkimuksen laajempaan metodologiaan, haastattelukertojen määrään tai siihen, kuinka ”syvälle” aiheeseen pureudutaan. Teemahaastattelussa keskeistä on haastateltavan tulkinnat ja asioille antamat merkitykset, joiden kuitenkin ymmärretään syntyvän vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48.)

Hyvärinen (2017, 22) pitää teemahaastattelua suhteellisen strukturoituna aineistonkeruumenetelmänä, sillä sitä ohjaa tutkijan valitsema teemajäsennys sekä siitä johdetut kysymykset. Vaikka tätä tutkimusta tehdessäni laadin haastattelujen poh-

jaksi löyhän teemarungon sekä joitakin valmiiksi muotoiltuja kysymyksiä kunkin teeman alle, muotoutui teemojen käsittely lopulta myös haastateltavan nostamien aiheiden ja painotusten mukaan. Kaikkia valmiiksi suunnittelemani kysymyksiä en esittänyt samassa muodossa tai järjestyksessä enkä edes jokaiselle haastateltavalle, vaan pyrin reagoimaan haastateltavan vastauksiin ja toteuttamaan haastattelut keskustelunomaisesti. Haastattelumenetelmäni ei siten voine pitää puhtaasti teemahaastatteluna ainakaan Hyvärisen tarkoittamassa mielessä.

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 75) pitävät haastattelun etuina joustavuutta – mahdollisuutta kysymyksen toistamiseen, sanamuotojen selventämiseen, oikaisemiseen ja niin edelleen – ja muistuttavat, ettei haastattelua tule ymmärtää tietokilpailuksi. Nämä näkemykset pidin mielessäni haastatteluihin valmistautuessani. Erityisen paljon pohdin sitä, voivatko haastattelemani opettajat kokea kysymykseni painostavalla tavalla heidän tietotasoaan testaavina. Vaikka haastattelu tuskin koskaan voi olla täysin tasa-arvoinen (ks. Hyvärinen 2017, 15–16), pyrin haastattelun keskustelunomaisuuteen epämuodollisen, luontevan ja suhteellisen tasavertaisen ilmapiirin luomiseksi.

Episteemiset oikeudet eli se, kenellä voi tai saa olla tietoa mistäkin asiasta, ovat merkityksellisiä kaikessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yleensä ajatellaan, että tutkimushaastattelussa tieto on haastateltavalla. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 57–59.) Haastatteluja tehdessäni pyrin välttämään antamasta itsestäni kuvaa tutkimusaiheen erityisenä asiantuntijana, sillä ajattelin sen voivan asettaa haastateltavalle paineita tilanteessa, missä hän mahdollisesti toivoisi itse tuntevansa aiheen vahvemmin. Osa haastateltavista kuitenkin haki minulta vastauksilleen vahvistusta ollessaan epävarmoja esimerkiksi ihmisoikeuskasvatuksen määritelmästä tai lapsen oikeuksien sopimuksen sisällöstä. Näissä tilanteissa usein korostin, että olen kiinnostunut opettajan omista käsityksistä ja että esitän kysymyksiä, joihin ei ole yksiselitteisiä oikeita vastauksia (en itse kysynyt sopimusten sisällöstä, ja ihmisoikeuskasvatusta pyysin määrittelemään tai siitä kertomaan vapaasti omin sanoin). Kuitenkin haastateltavat olivat itse yksiselitteisesti opettajuuden ja kasvatuksen asiantuntijoita minuun vasta tulevaan kollegaan nähden, ja näin ollen episteemiset oikeudet eivät olleet yksin kummankaan haastattelutilanteen osapuolen hallussa.

Rentoa ja keskustelevaa haastattelutilannetta tavoitellessani huomasin pohtivani, kuinka paljon haastateltavan tunnereaktioihin on sopivaa reagoida. Josselsonin (2013, 86) mukaan haastattelussa voi esimerkiksi nauraa yhdessä, kunhan se tapahtuu haastateltavan tunteisiin yhtymällä eikä tutkijan omien tunteiden dominoimana. Tiedostin myös, että haastattelun aineisto syntyy tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksessa (Lindblom-Ylänne ym. 2011, 107; Hyvärinen 2017, 19) ja että sanavalinnoillani ja esittämilläni kysymyksillä on vaikutus saamaani vastaukseen. Ymmärrän kielellisen vuorovaikutuksen rakentavan sosiaalisen todellisuuden, jossa myös kieli itsessään on sosiaalisesti konstruoitu (ks. esim. Eskola & Suoranta 2014, 141–142).

Jokaisen haastattelun aluksi kerroin haastateltavalle opiskelevani luokanopettajaksi, olevani kiinnostunut opettajien ihmisoikeuskasvatusta koskevista käsityksistä ja tekeväni aiheesta pro gradu -työtä, joka on jatkoa kyselyaineistoon perustuneelle kandidaatintutkielmalleni. Lisäksi pyysin luvan haastattelun äänittämiseen sekä kerroin poistavani äänitiedostot litteroituani ja analysoituani ne. Kerroin, ettei haastateltava tule olemaan lopullisesta työstä tunnistettavissa, ja että haastateltava voi koska tahansa halutessaan esittää minulle kysymyksiä tai keskeyttää haastattelun. Tutkimuksen tekemisen eettisiin periaatteisiin kuuluu tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä siihen sisältyvä vapaaehtoisuuden periaate, mikä tarkoittaa, että haastateltavan tulee voida itse päättää haastatteluun osallistumisesta sekä jättää halutessaan vastaamatta tutkijan kysymyksiin (Kuula-Luumi & Ranta 2017, 414). Eettisiin toimintatapoihin kuuluu myös kertoa haastateltavalle, mistä haastattelussa on kysymys sekä miten kerättyä aineistoa käytetään ja säilytetään (Hyvärinen 2017, 32).

Haastattelujen teema-alueet muodostuivat kandidaatintutkielmani myötä rakentuneen esiymmärryksen sekä teorian ohjaamana seuraavanlaisiksi: 1) opettajien käsitykset yleisesti ihmisoikeuskasvatuksesta, 2) opettajien käsitykset ihmisoikeuskasvatuksesta käytännössä, 3) opettajien käsitykset ihmisoikeuksista opetussuunnitelmassa, 4) opettajien käsitykset lapsen oikeuksien toteutumisesta suomalais-

sessä peruskoulussa, 5) opettajien käsitykset omista ja koulunsa valmiuksista toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta.

4.2 Tutkimushenkilöt ja aineiston kuvaus

Tutkimuksen aineisto koostuu seitsemän pääkaupunkiseudulla työskentelevän luokanopettajan haastattelusta, jotka tein alkuvuonna 2019. Haastattelut kestivät noin 30 minuutista noin 70 minuuttiin. Tapasin kunkin haastateltavan kahden kesken hänen omassa luokahuoneessaan, lukuun ottamatta yhtä vanhempainvapaalla ollutta haastateltavaa, jonka tapasin rauhallisessa kahvilassa. Eskola ja Vastamäki (2010, 29) korostavatkin haastattelupaikan valinnan merkitystä haastattelun onnistumisen kannalta: paikan tulee olla sellainen, jossa haastateltava tuntee olonsa varmaksi.

Tutkimusongelman kannalta sopivaksi haastateltavaksi katsoin kenet tahansa pätevän luokanopettajan. Hain haastateltavia kahdessa luokanopettajien laajasti käyttämässä Facebook-ryhmässä sekä oman tuttavapiirini avulla. Haastattelupyynnössä kerroin tutkimukseni aiheen, mutta myös sen, etten toivonut haastateltavilta erityistä perehtyneisyyttä aiheeseen. Jo alkuvaiheessa vaikutti kuitenkin selvältä, että saisin haastateltavaksi todennäköisemmin opettajia, joille ihmisoikeuskasvatus olisi ennestään tuttu aihe tai jotka vähintäänkin pitävät aihetta tärkeänä.

Kaikki haastateltavat olivat työskennelleet lähes pelkästään pääkaupunkiseudulla. Työvuosia opettajana heillä oli takanaan kahdesta 31 vuoteen. Elämäkatsomustietoa opettavat luokanopettajat olivat haastateltavissa keskimääräistä enemmän edustettuina.

Äänitettyä haastattelumateriaalia kertyi yhteensä 5,5 tuntia, mikä tarkoitti 95 sivua litteroitua eli tekstiksi muutettua haastattelupuhetta. Litteroin haastattelujen ilmisällön sanatarkasti, mutta luettavuuden helpottamiseksi karsin pois joitakin erittäin tiuhaan toistuneita tilkesanoja (niinku, tota). Pidemmät mahdollisesti pohtimista tai epärointiä osoittavat tauot sekä nauramisen merkitsin litteraattiin.

Haastattelun sisältämät, haastateltavan henkilöllisyyden mahdollisesti paljastavat tunnisteet on syytä anonymisoida muuttamalla, poistamalla tai kategorisoimalla (Kuula-Luumi & Ranta 2017, 419). Haastatteluja litteroidessa muutin kaikki mainitut henkilöiden nimet ja koulujen nimet kategorisoin sijaintinsa mukaisiksi esimerkiksi "itähelsinkiläinen koulu". Päädyin myös tutkimuksen tuloksia luvussa 5 esitellessäni käyttämään aineistokatkelmia ilman haastateltavia eritteleviä koodeja. Niiden käyttäminen ei ollut tutkimustehtäväni kannalta oleellista, mutta ne olisivat voineet vaarantaa haastateltavien anonymiteetin mahdollistamalla lausumien yhdistämisen toisiinsa. Aineistokatkelmia olen kuitenkin poiminut tuloksien lomaan kaikista seitsemästä haastattelusta.

4.3 Aineiston analyysi

Nikander ja Ruusuvuori (2017, 427) muistuttavat, että haastatteluaineiston analyysi alkaa jo litterointivaiheessa. Tutkimusongelma ja valittu analyysitapa määrittävät sen, kuinka tarkkaan litterointi on syytä tehdä. Sisällönanalyysissa litteroidaan sanatarkasti kaikki puhuttu, mutta ei yleensä esimerkiksi äänensävyjä tai päällekkäin puhumista eli tarkempaa informaatiota aineiston tuottamisen tapahtumasta. (Nikander & Ruusuvuori 2017, 430.) Tähän tutkimukseen sanatarkka litterointitarkkuus sopi mielestäni hyvin: yksityiskohtaisempi litterointi ei ollut tutkimusongelmani kannalta olennaista, ja se olisi myös tehnyt tekstistä tarpeettoman vaikeaselkoista lukea.

Tutkimusaineistoa analysoidessa on tärkeää muistaa, että aineistolla on syntyehdonsa, eikä se koskaan puhtaasti kuvaa tutkittua ilmiötä. Aineisto ei ole yhtä kuin todellisuus, mutta se on tutkimusprosessissa tärkeä tiedon tuottamisen väline (Lindblom-Ylänne ym. 2011, 122.) Aineiston syntyehdot vaikuttavat muun muassa siihen, ketkä tutkimushenkilöiksi valikoituvat (Lindblom-Ylänne ym. 2011, 109). Eskolan ja Suorannan (2014, 62) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen onnistuminen ei ole riippuvainen aineiston koosta, vaan aineiston tehtävänä on auttaa tutkijaa muodostamaan teoreettisesti kestäviä näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä.

Teoriaohjaavassa analyysissä teoria toimii apuna analyysin tekemisessä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98), ja analyysimenetelmääni voikin kuvata laadulliseksi teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi. Analyysin ja johtopäätösten tekemisen tukena käytin ihmisoikeuksiin ja ihmisoikeuskasvatukseen liittyvää aiempaa tutkimusta sekä näitä määrittäviä sopimuksia ja normeja.

Eskola ja Suoranta (2014, 138) tiivistävät laadullisen aineiston analyysin tarkoituksen aineiston selkeyttämiseksi ja sen kautta uuden tiedon tuottamiseksi. Aineiston tiivistämiseksi ja jäsentämiseksi teemoittelin sen analyysin aluksi haastattelurunkoa apuna käyttäen. Teemoittelussa kerätystä tutkimusaineistosta nostetaan tutkimusongelmaa avaavia teemoja ja vertaillaan niiden esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa (Eskola & Suoranta 2014, 175–176). Sisällönanalyysiksi määrittelen analyysini siitäkin huolimatta, että menetelmää on kritisoitu pelkän luokittelun kutsumisesta analyysiksi. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 107) tarkoittavat sisällönanalyysillä aineiston kuvaamista sanallisesti. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että kuvaaminen, jäsentäminen tai luokittelu ei riitä vielä analyysiksi, vaan analyysillä pyritään saamaan aineistosta systemaattisesti läpikäyden irti jotain sellaista, jota aineistokatkelmassa ei vielä sellaisenaan ole läsnä (Hyvärinen, Ruusuvuori & Nikander 2010, 19).

Jotta tutkimuksen tulokset eivät typisty vain tematisoinniksi tai analyysiksi kutsutuksi sitaattikokoelmaksi, tulee tutkimustekstissä näkyä teorian ja empirian vuorovaikutus (Eskola & Suoranta 2014, 176). Olen päätenyt käyttämään tutkimuksen tuloksia esitellessäni useita haastattelukatkelmia kuvaamaan aineistoa sekä perustelemaan tulkintojani, mutta pyrin liittämään ne tekstin lomassa tutkimuksen teoriataustaan. Tämä kuvaa myös teoriaohjaavaan analyysiin sopivaa abduktiivisen päättelyn logiikkaa, jossa tutkijan ajatteluprosessissa vuorottelevat ja yhdistyvät toisalta aineistolähtöisyys ja toisalta valmiit mallit (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99).

Monesti kuulee korostettavan, ettei aineistosta itsestään nouse yhtikäs mitään. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2002, 102) toteavat, että tutkijan on itse tuotettava ana-

lyysinsa viisaus: tarkoituksenmukaisten metodien lisäksi tarvitaan herkkyyttä, oivallusta ja onnea.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen keskeiset tulokset haastattelujen teema-alueittain. Nämä teema-alueet ovat 1) opettajien käsitykset yleisesti ihmisoikeuskasvatuksesta, 2) opettajien käsitykset ihmisoikeuskasvatuksesta käytännössä, 3) opettajien käsitykset ihmisoikeuksista opetussuunnitelmassa, 4) opettajien käsitykset lapsen oikeuksien toteutumisesta suomalaisessa peruskoulussa sekä 5) opettajien käsitykset omista ja koulunsa valmiuksista toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta. Lopuksi teen yhteenvedon tuloksista.

5.1 Opettajien käsitykset ihmisoikeuskasvatuksesta

Opettajat pitävät ihmisoikeuksia koko koulutyötä ohjaavana arvona sekä teemana, joka läpäisee monet oppiaineet. Lapsen oikeuksien sopimuksen (YK 1989) 28. artikla tunnustaa opetuksen saamisen itsessään ihmisoikeudeksi, minkä haastatellut opettajat hyvin tiedostavat.

Ne [ihmisoikeudet] on niinku läsnä enemmän tai vähemmän niinku siinä ihan arki .. kasvatustyön arjessa koko ajan. Ja kyl mun mielestä itse asiassa opettaminen ja opettajana toimiminenkin on jo niinku iso ihmisoikeusasia, että et se et saako .. järjestetääkö lapsille koulutusta ja näin poispäin.

Itselle ne tuntuu taas siltä et jos mä en tiedä lasten oikeuksia tai tunnista, ja allekirjoita niitä ni enhän mä voi toimii opettajanakaan. Koska niinku et senhän pitäis olla se että kaikki mitä minä teen on niinku lasten oikeuksien mukaista ja samaan ehkä sit menee niinku ton ihmisoikeuskasvatuksen kanssa, että .. et on toteutettava ihmisoikeuksia jotta voi olla opettaja.

Ihmisoikeuskasvatus ei terminä ollut haastateltaville erityisen tuttu eikä aktiivisesti käytössä heidän tai työyhteisönsä puheissa. Yhden haastatellun mielestä itse ihmisoikeuskasvatus-termi on "aikamoinen sanahirviö", mutta myös hän piti ihmisoikeuksia tärkeänä osana koulun arvopohjaa ja sellaisena, jonka pitäisi tulla esiin päivittäin joka oppiaineessa. Ihmisoikeuskasvatukseen liittyviksi teemoiksi miellettiin muun muassa yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys, maahanmuutto, sosiaalinen eriarvoisuus sekä globaalit kysymykset, kuten ilmastonmuutos.

Ihmisoikeuskasvatus tulee esiin koulun aikuisten tekojen, sanojen ja tapojen kautta sekä jonkinlaisena piilo-opetussuunnitelmana, kuten yksi haastatelluista kuvasi. Opettajat korostivat oppilaiden tasapuolisen huomioimisen ja ennakkoluulojen välttämisen tärkeyttä omassa toiminnassaan. Myös Kouroksen (2019) mukaan opettajan antamalla esimerkillä osallistamisesta ja toisten arvostamisesta on valtava merkitys.

Mä niinku pyrin olemaan sit semmonen niinku varsin tarkka ja varovainen, että mä en vahingossa ruoki mitään tämmösen sukupuoleen, uskontoon tai kulttuuriin liittyviä ennakkoluuloja.

Ihmisoikeuskasvatuksen tärkeyttä haastatteluissa perusteltiin muun muassa lasten tarpeella oppia asettumaan toisen asemaan, laajentamaan ymmärrystään oman kokemusmaailman ulkopuolelle sekä tunnistamaan omat lähtökohdat ja etuoikeudet. Opettajalla on tärkeä tehtävä sovittaa lasten välisiä ristiriitoja ja auttaa heitä kasvamaan aikuisiksi, jotka tulevat keskenään toimeen ja pystyvät elämään sovussa. Haastatellut opettajat pitivät myös tärkeänä, että lapset oppivat huomaamaan ja tiedostamaan omat oikeutensa, kuten oikeuden fyysiseen koskemattomuuteen sekä oikeuden saada turvaa ja huolenpitoa.

Niinkun mä katson et niiden asioiden käsittely on yks semmonen niinku sillä tavalla keskeinen et se suojelee lasta, et hän ymmärtää aidosti omat oikeutensa, koska maailma on .. pelottava paikka pienille lapsille. Niin niin tota et tavallaan niillä tulis semmonen niinku omien rajojen asettaminen, se rohkeus, semmonen varmuus sanoa kyllä tai ei, niinkun .. niinku monella tapaa, niinku ymmärtää et mikä heille kuuluu siihen niinku terveeseen kasvuun ja terveeseen elämään.

Opettajat liittivät ihmisoikeuksiin maahanmuuttajataustaisten lasten kotiutumisen suomalaiseen yhteiskuntaan sekä esimerkiksi mahdollisuudet käyttää omaa kotikieltään koulussa. Koulun tulee myös tarjota parhaat mahdolliset olosuhteet oppimiseen sekä taata jokaiselle sopivasti haastetta ja tarpeensa mukaan tukea.

Kaikilta ei voi vaatia samaa, että se ei tarkoita tasa-arvoa, että kaikilta odotetaan ja vaaditaan samaa asiaa, vaan se että saa niinku omiin taitoihin ja kykyihin nähdä sitä mahdollisuutta kasvaa ja kehittyä.

Haastatellut opettajat pitivät ihmisoikeuskasvatusta tärkeänä osana arjen koulu-työtä. Siihen kuuluu lasten kasvattaminen sietämään erilaisuutta, kunnioittamaan toisten fyysistä koskemattomuutta sekä ymmärtämään, ettei toista saa loukata, lyödä tai haukkua. Ihmisoikeuskasvatus yhdistettiin myös koulun oikeudenmukaisiin sääntöihin ja rangaistuskäytäntöjen johdonmukaisuuteen. Oppilaita voidaan ohjata omien rajojen tunnistamiseen ja itse päättämiseen esimerkiksi siten, että todistusta tai diplomia hakiessa lapsi valitsee, halaako vai kätteleekö opettajaa. Käytännön ratkaisuilla vaikkapa parien valinnassa ja ryhmien muodostamisessa opettaja voi tukea toisten arvostavaa kohtaamista.

Et mä vaihtelen sitä että miten ne joutuu toisensa kohtaamaan tässä. Ja se että et niinku ohjaan lapset näkemään sen ihmisen siinä mikä on, enkä mitään ominaisuuksia mitä meissä on. Et se on lähinnä sitä.

Öö, mä en oo ihan hirveesti miettiny sitä asiaa ja ennenku tavallaan ennen ku huomasin tän sun tutkimus tai ku etsit haastateltavia ni aloin miettimään et mitäs mä niinku ymmärrän sillä, ja niinku -- kyl mä jotenki nään et se on jotenki se leikkaa läpi aika monen jutun, niinku just sen takia mitä tos äskenki sanoin tavallaan et käydään keskusteluja, joissa on erilaisia mielipiteitä ja tavallaan vaikka nyt esimerkiksi murrosikään liittyen on keskusteltu aika paljon niinku vaikka siitä et onko tyttöjä ja poikia, tai et miten jaetaan ryhmiä tai vastaavaa.

Pohdinnat oppilaiden jakamisesta ryhmiin sukupuolen perusteella esimerkiksi murrosikää käsiteltäessä sekä sukupuolen moninaisuuteen liittyvät kysymykset toistuvat opettajien puheissa useasti. Sukupuolen moninaisuudella tarkoitetaan jokaisen ihmisen omanlaista tapaa kokea ja ilmaista sukupuoltaan. Sukupuolivähemmistöteemat eivät koske vain aikuisia, vaan ne liittyvät olennaisesti lasten itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen sekä identiteetin rakentumiseen. Lehtosen (2013, 44) mukaan monet sukupuolivähemmistöihin kuuluvat lapset pohtivat omaan sukupuoleensa ja kehoonsa liittyviä kysymyksiä jo varhain mutta kriittisimmin 10–16-vuotiaina, ja tiukat sukupuoliroolitukset ja -ryhmitykset ovat ahdistavia monille näistä lapsista.

Ihmisoikeuskasvatuksen yhteys elämäntietoon nousi ensimmäisenä esiin kaikkien oppiainetta opettavien haastateltavien puheessa. Tulos oli odotettavissa: elämäntietouden oppiaineen muodostumisessa on ollut olennaisesti kyse

uskonnon ja omantunnonvapauden toteutumisesta koulujärjestelmässä (Salmenki-vi ym. 2007) ja ihmisoikeudet ovat myös olleet näkyvästi osana elämäkatsomus-tiedon oppisisältöjä. Esimerkiksi vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitel-man perusteissa ihmisoikeudet mainittiin elämäkatsomustiedon osuudessa useaan kertaan, mutta muuten vain perusopetuksen arvopohjassa ja yhdellä sa-nalla aihekokonaisuuksien yhteydessä (POPS 2004). Vuonna 2010 elämäkatsomustiedon sisältöihin lisättiin vielä maininta ihmisoikeusrikoksista sekä täydennet-tiin vuosiluokkien 7–9 historian opetussuunnitelmaan ihmisoikeuskysymyksiä ko-konaan uutena sisältöalueena. Lisäksi POPS:in arvopohjaa täydennettiin tuolloin konkreettisella maininnalla keskeisistä ihmisoikeuksista määrittävistä asiakirjoista. (Opetushallitus 2010.)

5.2 Opettajien käsitykset ihmisoikeuskasvatuksen toteuttamisesta käytännössä

Ihmisoikeuskasvatus liittyy opettajien mielestä luontevasti elämäkatsomustietoon ja uskontoon, vaikkakin osa opettajista koki harmilliseksi katsomusaineiden jakau-tumisen moneen eri ryhmään: katsomusaineisiin kuuluvia, oppilaan omaa ajattelua haastavia keskusteluja olisi heistä mielekästä käydä koko luokan ollessa paikalla. Toisaalta opettajat eivät nähneet ongelmaa ihmisoikeusteemojen käsittelyssä min-kään muunkaan oppiaineen yhteydessä.

Ihmisoikeuskasvatuksen voi haastateltujen mielestä sisällyttää esimerkiksi äidin-kielen ja kirjallisuuden tuntiin ihmisoikeusteemoista kirjoittamalla ja lukemalla tai lii-kuntaan järjestämällä Unicef-kävelyn, jolla kerätään varoja köyhien maiden lasten tukemiseksi. Globaalit kysymykset sekä muun muassa maahanmuuttoon linkittyvät maapallon eri alueiden väestöjä ja luonnonoloja koskevat asiat liittäivät ihmisoi-keusteemat ympäristöoppiin ja yläkoulun maantietoon. Ympäristöoppiin sekä ylä-koulun biologiaan ja terveystietoon sisältyvät seksuaaliterveyden teemat mahdol-listavat seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen oikeuksien käsittelyn, ja terveys-asioiden koettiin yleisestikin liittyvän ihmisoikeuksiin. Historian opetuksessa ihmis-arvon kunnioittamisesta ja sen erilaisista tulkinnoista eri aikakausina on hyvä pu-hua esimerkiksi käsiteltäessä demokratian syntyä ja antiikin Kreikkaa, jossa itsen-

sä sivistäminen ja filosofointi oli mahdollista vain harvoille. Taito- ja taideaineet puolestaan tarjoavat välineitä eri aiheiden käsittelyyn ja erilaisten ajatusten esiin tuomiseen, ja yksi haastatelluista korosti itseilmaisunkin olevan ihmisoikeus. Nussbaumin (2011, 122) mukaan taideaineet kehittävät lapsen tunteita, mielikuvitusta ja kykyä ymmärtää sekä itseä että muita ihmisiä. Nämä taidot tukevat kasvua kriittiseksi maailmankansalaiseksi ja ovat välttämättömiä demokratian elinvoimaisuudelle (Nussbaum 2011, 21).

Vaikka opettajien oli helppo nähdä mahdollisuuksia ihmisoikeusteemojen liittämiseen eri oppiaineisiin, he toivat haastatteluissa niukasti esille konkreettisia esimerkkejä ihmisoikeuskasvatuksen toteuttamisesta. Työtapoina mainittiin erityisesti keskustelu sekä lisäksi draamaharjoitukset, piirtäminen, kirjoittaminen ja videoiden katsominen, mutta nämä kaikki mainittiin varsin yleisellä tasolla. On mahdollista, että opettajien vastaukset kertovat enemmän luokanopettajien ammatillisesta luovuudesta ja mielikuvituksesta kuin siitä, mitä luokahuoneissa todella tehdään. Mahdollista on myös se, etten haastatellussani kysynyt ihmisoikeuskasvatuksen toteuttamisesta tarpeeksi yksityiskohtaisesti tai opettajat muusta syystä pysyttelivät yleisemmällä tasolla kertomatta tarkemmin esimerkiksi yksittäisistä opetustilanteista.

Opettajat toivat useasti esiin ihmisoikeuskasvatukseen kuuluvaksi erilaisten juhla- ja merkkipäivien huomioimisen. Tällaisina mainittiin esimerkiksi lasten oikeuksien päivä, naistenpäivä ja suomalaisen kulttuurin päivä. Yksi haastatelluista toi esille, että ”meidän suomalaisen kulttuurin” lisäksi yhtä lailla käsitellään muiden kulttuurien juhlapäiviä, esimerkiksi muslimien id-juhlaa:

Yhtä lailla sitten puhutaan id-juhlista ja muista tämmösistä juhlista että niitä käsitellään myös tasapuolisesti ettei vaan tätä meidän suomalaista kulttuuria, vaan että opetellaan myös muiden kulttuurien juhlapäiviä.

Tulkitsen hänen tarkoittaneen tällä kunnioittaa oppilaiden eri taustoja sekä osoittaa hyväksyntänsä eri kulttuureita ja katsomusperinteitä kohtaan, mutta ilmaisua voi pitää myös toiseuttavana ja siten ongelmallisena yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Riitaojan (2013, 32) mukaan erot ja toiseudet eivät ole määrättyjä ja pysyviä

ominaisuuksia, vaan ne ovat diskursiivisesti tuotettuja ja relationaalisia, eli muodostuvat aina suhteessa johonkin yhtenäiseksi nähtyyn. Tavallisuutta ja poikkeavuutta luova normatiivinen puhetapa on ulossulkevaa (Saarikoski & Kovero 2013, 10–11). Puhumalla *meistä suomalaisista* ja esimerkiksi islamista *muuna kulttuurina* opettaja sulkee vähintäänkin luokan muslimioppilaat meidän sekä suomalaisuuden ulkopuolelle.

Ihmisoikeuskasvatuksen kannalta otollisena ikävaiheena pidettiin alakoulun viimeisiä luokkia, jolloin lasten kriittisen ajattelun ja uteliaisuuden lisääntyminen antaa uusia mahdollisuuksia erilaisten teemojen käsittelyyn. Alakoulun 4.–6.-luokkalaisia lapsia kuvailtiin oikeudentuntoisiksi ja tasa-arvoa vaativiksi. Toisaalta pieniäkään lapsia ei pidä aliarvioida, vaan opettajan tulee kuunnella herkästi mitä lapset puhuvat ja mihin ilmiöihin he ovat törmänneet. On myös tärkeää muistaa, että pienetkin lapset elävät erilaisissa todellisuuksissa ja esimerkiksi sukupuolen tai perhemuotojen moninaisuus on osa monen lapsen elämää. Haastatellut opettajat olivat yleisesti ottaen sitä mieltä, ettei ihmisoikeuskasvatuksen toteuttaminen edellytä mitään tiettyä ikävaihetta, vaan että kaikenlaisia asioita voi oppilaiden kanssa käsitellä ikätasoisesti.

5.3 Opettajien käsitykset ihmisoikeuskasvatuksen roolista opetussuunnitelmassa

Opettajien näkemykset siitä, velvoittaako opetussuunnitelma toteuttamaan ihmisoikeuskasvatusta, vaihteli laajasti. Haastateltavista yksi oli sitä mieltä, että opetussuunnitelma ilman muuta velvoittaa toteuttamaan ihmisoikeuskasvatusta, ja yksi sitä mieltä, ettei niinkään velvoita. Muut vastasivat kysymykseen varovaisemmin ja osa kertoi, ettei ole perehtynyt voimassa olevaan opetussuunnitelmaan erityisen tarkkaan. Ihmisoikeuskasvatuksen ajateltiin sisältyvän opetussuunnitelmaan epäsuorasti ilmaistuna sekä sen oppiaineita yhdistäviin laaja-alaisiin osaamisalueisiin. Opetussuunnitelmaan arveltiin myös kuuluvan monikulttuurisuuteen ja globaaleihin ihmisoikeuksiin liittyviä teemoja. Oppiaineista mainittiin erikseen elämänkatsomustieto, johon ihmisoikeusteemojen tiedettiin kuuluvan.

Kyl siel uudes opetussuunnitelmas puhutaan ihmisoikeuskasvatuksesta ja ihmisoikeuksista elämänkatsomustiedossa, sen mä tiedän. Joo. Mut et onks se siel sit jotenki, mä luulen et se on niinku siel niinku sisällä, joo, et pitäis niinku joku tekstianalyysi että niinku ymmärtäis sit sieltä että missä kaikessa se tulee, mut varmaan niinku jossain arvopohjassa se tulee.

Opetussuunnitelma sai osakseen kritiikkiä liian pitkälle menevästä yksilöllisyyden, sosiaalisten taitojen ja elämyksellisyyden korostamisesta, keskusjohtoisuudesta sekä ”konsulttikielestä”, joka yhden haastateltavan mielestä poikkeaa opettajien ja kasvatustieteilijöiden ammattikielestä. Opetussuunnitelman ei myöskään nähty sisältävän suuria muutoksia aiempaan ja osa haastatelluista epäili, etteivät opettajat välttämättä ole perehtyneet asiakirjaan erityisen yksityiskohtaisesti.

En mä tarkota että opettajat ei noudattas opsia, mutta toisaalta ne muutokset opsissa on sen verran niinku pieniä kuitenkin tavallaan että vaikka menisit sillä ihan täysin edelliselläki opsilla ni ihan hirvittävästi et kuitenkaa sit riko sitä uuden opsinkaan tavoitteita, tai oot aika pitkälle niitten suunnassa kuitenkin.

Mä en tarkota olla ylimielinen, mut että niinkun ... ja totta kai se ohjaa niinku opetustyötä, mut et täs on niin paljon sellast niinku .. työssä mikä niinku sit ... mites mä nyt sanon sen et mä sanon nätisti, niinku pysyy .. niinku muuttumattomana, et mitä alkuopetukses, miten, ku edelleen tärkeetä on niinku se oppilaan ohjaaminen ja koululaiseksi kasvaminen ja toisten huomioon ottaminen ja .. ni sitte, nyt mä meen vähän aiheen viereen mut sit et, et mä en oo niinku opetellu ulkoo mitenkään sitä .. opetussuunnitelmaa, enkä mä usko, no ehkä joku opettaja on, mutta mä uskon et suurin osa ei.

Haastateltava, jolle sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen oikeudet olivat henkilökohtaisesti merkityksellisiä, kertoi kiinnittäneensä opetussuunnitelmassa niin sanottujen sateenkaari-ihmisten erityiskysymyksiin liittyviin kohtiin huomiota. Hän koki sukupuolitietoisien ja sukupuolen moninaisuuden huomioivan opetussuunnitelman antavan niin oppilaille kuin opettajillekin tilaa tuoda omaa identiteettiään näkyväksi sekä velvoittavan koulua käsittelemään sukupuoleen ja seksuaalisuutteen liittyviä kysymyksiä.

Kysyessäni opettajien näkemyksiä ihmisoikeuksien ja ihmisoikeuskasvatuksen roolista opetussuunnitelmassa jätin avoimeksi sen, kohdistuiko mielenkiintoni käsitteisiin opetussuunnitelman perusteista vai paikallisesta opetussuunnitelmasta. Opetuksen järjestäjän velvollisuus on laatia paikallinen opetussuunnitelma täyden-

tämään ja toteuttamaan valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita ja linjauksia (POPS 2014, 9), joten oletin paikallisten suunnitelmien olevan olennaisilta osin yhteneväisiä opetussuunnitelman perusteiden kanssa enkä nähnyt tarpeelliseksi tarkentaa kysymystäni. Kukaan haastatelluista ei myöskään pyytänyt tarkennusta tai ilmaissut vastauksensa koskevan erityisesti esimerkiksi paikallista opetussuunnitelmaa.

5.4 Opettajien käsitykset lapsen oikeuksien toteutumisesta suomalaisessa peruskoulussa

Haastatteluissa vallitsi näkemys lasten oikeuksien varsin hyvästä tilasta Suomessa, vaikkakaan niiden toteutumista ei opettajien mukaan pidä ottaa itsestäänselvyytenä. Lasten seksuaalinen hyväksikäyttö, perheväkivalta ja kurittaminen, netin käyttöön liittyvät riskit sekä päihteiden käyttö nostettiin esiin lasten oikeuksia vaarantavina tekijöinä. Yksi haastatelluista oli myös huolissaan lasten oikeuksien huomioimisesta turvapaikanhakijoiden pakkopalautusten yhteydessä.

Haastatellut korostivat uskovansa opettajien ja koulun pyrkivän hyvään ja tekevän paljon lapsen oikeuksien toteutumiseksi. Samalla kuitenkin todettiin, että puutteita-kin varmasti on ja “meihin mahtuu myös monenlaisia opettajia”. Yksi haastatelluista mainitsi oppilaan syyllistämisen tai tahallisen väärin ymmärtämisen asiaina, joissa opettaja saattaa toimia lapsen oikeuksien vastaisesti. Myöskään lapsen yksityisyyden kunnioittaminen ei aina koulussa toteudu:

Tai sitten sekin on mun mielestä niinku lapsen oikeuksien polkemista semmonen että että joku opettaja virkamiehenä niinku yrittää tehdä itseään niinku liian tykö, liian läheiseksi sille lapselle, niinku et semmosta riippuvuussuhdetta niinku semmosta ni se on se on niinku mun mielestä niinku tosi niinku vastenmielistä ja sillä tavalla. Et missä menee se raja sitten että missä ollaan niinku ollaan sitte vielä niinku sillai hyvissä vesissä että.

Yksi haastatelluista nosti lapsen oikeuksien toteutumisesta puhuttaessa esiin lapsen fyysiseen koskemattomuuteen puuttumisen tilanteessa, jossa lapsi on vaarassa tehdä pahaa itselleen tai muille. Hakalehto-Wainion (2012, 292) mukaan oppilaan turvallisuuden vuoksi välttämätöntä koskettamista ei kuitenkaan voi pitää pe-

rusoikeuksien loukkauksena. Koulukiusaamisen opettajat kokivat vahvasti ihmisoi-
keusasiaana, ja erityisesti netissä ja puhelimella tapahtuvaa kiusaamista kuvattiin
todella julmaksi ja inhottavaksi. Kiusaamiseen toisaalta haluttiin puuttua parem-
min, toisaalta keinoja siihen koettiin olevan niukasti. Salmivalli (2010, 30) korostaa,
että kiusaamiseen puuttumalla osoitamme olevamme vastuussa toisistamme sekä
ajattelevamme, että jokaista tulee kohdella kunnioittavasti.

Esimerkkeinä lapsen oikeuksien toteutumisesta suomalaisessa peruskoulussa
nostettiin esille muun muassa kouluruokailu, maksuttomuus sekä oppilaskuntatoi-
minta ja muu oppilaiden osallistaminen. Perusopetuslaki edellyttää opetuksen jär-
jestäjää kuulemaan oppilaskuntaa kaikissa oppilaiden asemaa koskevissa päätök-
sissä sekä mahdollistamaan oppilaiden osallistuminen ja vaikuttaminen koulun toi-
mintaan (Perusopetuslaki 47 a §). Yksi haastatelluista kuitenkin koki oppilaiden
äänen olevan koulussa vielä aika hiljaisella ja epäili oppilaskuntatoimintaa puuhas-
teluksi, jossa oppilaat eivät pääse vaikuttamaan oikeasti merkityksellisiin asioihin
eivätkä saa kokemusta todellisesta osallisuudesta. Joskus oppilaiden oikeudet
myös uhkaavat jäädä joidenkin opettajien konservatiivisten asenteiden ja sääntöi-
hin suhtautumisen jalkoihin, kun ”tehdään sääntöi jotka ei perustu mihinkään”.

Jotenki välillä tuntuu et unohtuu se et kenelle me tehdään tätä työtä.

Haastatellut opettajat kokivat, että lasten epätasa-arvoiset lähtökohdat vaarantavat
lapsen oikeuksien toteutumisen: kaikilla ”ei todellisuudessa ole samanlaisia mah-
dollisuuksia saada kaikki mahdollinen hyvä ja oikea”, yksi opettajista sanoi. Haas-
tatteluissa nousi esille monia kotioloihin liittyviä konkreettisia asioita, jotka vaikutta-
vat lapsen henkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin ja siten myös jaksamiseen koulus-
sa. Tällaisia ovat esimerkiksi mahdollisuus riittävään lepoon ja terveelliseen ravin-
toon, kunnolliset talvivaatteet ja tupakansavusta vapaa terveellinen ympäristö.
Lapset eivät myöskään ole taloudellisesti tasa-arvoisessa asemassa, mikä näkyy
esimerkiksi siinä, millaisia älylaitteita lapsella on käytettävissä tai onko niitä lain-
kaan.

Opettajat olivat huolissaan lasten epätasa-arvoisista mahdollisuuksista myös kou-
lussa. Osa oppilaista tarvitsisi oppimiseensa enemmän aikuisen tukea ja pienem-

piä ryhmiä, mutta koulujen resurssit tuen järjestämiseen ja inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen ovat riittämättömät.

Mut esimerkiksi polttava ajankohtainen puheenaihe erityisoppilaiden oikeuksista tai inklusiosta ja mahdollisista tilanteista sit luokissa, yleisopetuksen luokissa, joihin tuodaan erityisoppilaat ilman riittävää tukea, niin voidaan hyvin oikeutusti mun mielestä kysyä et toteutuuko siinä silloin tasavertaisuuden vaatimus, tai oikeus sellaiseen niinku jokaisen oikeus opetukseen ja koulutukseen.

Inklusiivinen koulu tarkoittaa järjestelmää, jossa ei ole erityiskouluja ja erityisluokkia. Inklusion periaatteiden mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulee saada mielekästä ja laadukasta opetusta sekä yksilöllisten tarpeidensa mukaista tukea tavallisissa luokissa. Järjestelmä edellyttää joustavia opetusjärjestelyjä, laajaa erityisopetuksen osaamista sekä esteettömiä oppimisympäristöjä. (Hakalehto-Wainio 2012,148–149.) Opetussuunnitelman perusteiden mukaan suomalaista perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti (POPS 2014, 18), mutta opettajien käytännön kokemukset inklusiosta viittaavat periaatteen noudattamiseen vain osittain: tuki ei ole seurannut erityisoppilaita yleisopetuksen luokkiin.

5.5 Opettajien käsitykset omista ja koulunsa valmiuksista toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta

Opettajat suhtautuivat varsin luottavaisesti omiin valmiuksiinsa toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta sekä mahdollisuuksiinsa löytää tarvittaessa materiaalia ja apua sen tueksi. Vahvuuksinaan opettajat pitivät omia keskustelutaitojaan, rohkeutta tarttua aiheeseen kuin aiheeseen sekä kykyä käsitellä asioita lasten ikävaiheeseen sopivalla tasolla. Luokanopettajana ihmisoikeuskasvatuksen toteuttamisen eduksi nähtiin toimiminen tutun oppilasryhmän kanssa sekä mahdollisuus joustavaan ajankäyttöön. Myös pitkän työuran opettajana sekä oman elämäkokemuksen koettiin antavan itsevarmuutta ja voimaa työhön.

Haastatellut opettajat kokivat, että tietoa ja opetusmateriaalia ihmisoikeuskasvatuksen toteuttamiseksi löytyy – kyse on enemmän siitä, kuinka paljon näihin jaksaa ja ehtii perehtyä. Esimerkkeinä mainittiin muun muassa EU:n, YK:n, Unicefin, Suomen Punaisen Ristin, Amnestyn ja Rauhankoulun materiaalit. Väestöliitolla koettiin

olevan hyvää materiaalia murrosikään ja seksuaalisuuteen liittyen, ja moni haastatelluista tiesi ainakin Setan ja Planin tekevän kouluvierailuja. Materiaalia ja ideoita opetukseen haastateltavat olivat saaneet myös opetusalan Educa-messuilta sekä opettajien käyttämistä Facebook-ryhmistä. Yksi opettajista mainitsi myös kunnan opetustoimen kautta tulevat ohjeet siitä, kuinka koulussa tulisi käsitellä esimerkiksi eri uskontokuntien juhlia tai erilaisia parisuhteita.

Suuret katastrofit ja lasten seksuaalinen hyväksikäyttö nousivat esiin asioina, joiden käsittelyyn opettajan voisi olla tarve etsiä lisämateriaalia tai pyytää apua, ja yksi opettajista kertoi aikovansa haastattelun jälkeen etsiä lisätietoa yleisesti ihmisoikeuskasvatuksesta. Toinen puolestaan koki tarvitsevansa lisää tietoa erityisesti transsukupuolisuudesta sukupuolen moninaisuuden noustua koulunsa oppilaiden keskuudessa aiempaa vahvemmin esille, ja koululle olikin tulossa Setasta vierailija. Muutaman haastateltavan puheissa nousi esille toive jonkinlaisesta lyhyestäkin koulutuksesta, joka esimerkiksi auttaisi linkittämään ihmisoikeuskasvatuksen tietoisesti ja luontevasti opetukseen sekä jäsentämään sitä. Toisaalta ihmisoikeuskasvatuksen vastuun jakautuessa koulun kaikkien aikuisten kesken täydentävät opettajien vahvuusalueet toisiaan.

Toki niinku aina olis parantamisen varaa ja niinku ... kouluttamis, tai niinku pitäis itseään kouluttaa ja haastaa niinku, et sitte joskus harmittaa se että just ajanpuutteen vuoksi joutuu asioita käsittelee sillai vähän puolivillaisesti, että .. et toki sitte just ne semmoset asiat jotka itelle on niinku läheisiä ja tuttuja ni niitä sitte helposti painottaa enemmän, mutta .. mut et sit ehkä toisaalta kyl luottais siihen et ku eri opettajat opettaa vähän eri asioita ni sit ehkä kokonaisuus oppilaan kannalta on kuitenkin sit monipuolinen [naurua], että .. et sillai toisaalta niinku siinä, et se et jos mä oon se ope jol on joku Setan nuorten juliste seinällä ni jollaki toisella opettajalla voi olla sit joku toinen juliste.

Haastatteleman opettajat kokivat ihmisoikeuskasvatuksen toteutuvan omassa koulussaan kohtalaisen hyvin, ehkä jopa paremmin kuin muualla. Opettajien puheissa ihmisoikeuskasvatuksen toteutuminen yhdistettiin hyvään työyhteisöön, jossa on avarakatseisia opettajia ja joka on suvaitsevainen monenlaisia lapsia ja monenlaisia perheitä kohtaan. Kulttuurien moninaisuus nähtiin voimavarana, joka oli koulussa monella tavalla läsnä ja joka nostettiin jo työhön rekrytoitaessa selvästi esille.

Öö, mä luulen et meillä on .. voisin pitää kohtalaisen hyvällä mallilla [ihmisoikeuskasvatus omassa koulussa], koska meillä jo siinä ku, silloin ku itseäniki haastateltiin ni, tähän työhön niin kyllä multa esimies tiukkaan niinku tenttaili ja et niinku laitto mut pohtimaan vaihtoehtoja et miten mä lähden rakentamaan niinkun .. tai miten mä koen esimerkis kohdata tässä työssäni kehitysvammasia lapsia ja voin-ko mä ottaa heitä mun luokkaan ja .. miten sitte et mulle tulee ummikkovanhempia ja et .. et meillä niinku henkilökunta jo melkein tullessaan meidän kouluun ni .. niin tota siinä vaiheessa käy aikamoisen prässin läpi. Et mejän koulu on sikäli etuoikeutetussa asemassa et meillä on tosi monipuolinen oppilasaines, että täällä semmonen varsin mustavalkoinen ihminen ei kyllä kauaa pystyisi olemaan töissä.

Et kyl mä niinku no, ite koen et niinku siin omassa työyhteisössä kyllä että .. on monet asiat tosi hyvällä mallilla. Ja jotenki siis semmonen niinku kulttuurien moninaisuus niinku semmosena voimavarana on mun mielestä läsnä.

Opettajat arvioivat, että omaan kouluunsa verrattuna ihmisoikeuskasvatuksen tilanne on mahdollisesti hyvin toisenlainen isossa osassa Suomea. Pääkaupunkiseudulla kulttuurien, kielten, katsomusten, sukupuolten ja seksuaalisuuden moninaisuus on huomattavasti näkyvämpää kuin pienillä paikkakunnilla, ja opettajat kokivat ympäristössä ja koulun arjessa läsnä olevan moninaisuuden auttavan käsittelemään yhdenvertaisuuteen liittyviä asioita sekä edistämään sitä.

Yhtenä esimerkkinä demokratiakasvatuksen ja siten ihmisoikeuskasvatuksen toteutumisesta koulussa nostettiin oppilaskuntatoiminta, ruokaraadit ja muut oppilaiden osallistamisen keinot. Yksi opettajista kertoi koulunsa pyrkivän panostamaan suomen kielen sekä tunnetaitojen oppimiseen: erilaisista koti-, kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten ja nuorten olisi tärkeää oppia sanallistamaan tunteitaan sekä saada toisaalta kokemus omien tunteidensa huomioimisesta ja toisaalta malli toisten tunteiden huomioimisesta. Toinen haastateltava puolestaan kertoi koulunsa maahanmuuttajataustaisten lasten vanhempien kielitaitoa kehittävästä hankkeesta, millä epäsuorasti tuetaan myös lapsen koulutyötä ja siten lapsen oikeuksien toteutumista. Kiusaaminen nostettiin esiin asiana, johon koulun tulisi puuttua paremmin.

Vaikka opettajat pitivät ihmisoikeuskasvatuksen tilaa koulussaan varsin hyvänä, kävi monessa haastattelussa ilmi myös opettajan varovainen epäily näkökulmansa

yksipuolisuudesta. Opettajat totesivat, etteivät toisaalta tunne kaikkia opettajakunnan jäseniä, ettei oman luokkahuoneen tai tiimin ulkopuolelle aina oikein näe, ja että ”tarkkaan ei tiedä mitä kollegat puuhailee”. Yksi haastateltava myönsi opettajienkin olevan ihmisiä, mikä joskus voi tarkoittaa rasistisia käsityksiä tai oppilaiden epätasa-arvoista kohtelua.

Oonks mä nyt jotenki, luulenks mä liikaa ruusunpunaisil silmlaseilla katselen että et ihmisoikeudet on kaikille niinkun itsestäänselvä asia, voihan se olla et ei oo. Mut luulis et suomalaiselle opettajalle on ... en mä nyt sano aineenopettajist mitään ku .. niil on niin erilainen tapa ajatella täst maailmast muutenki, mut että kyl kai nyt luokanopettajalla. Voi olla et se on se mun semmonen käsitys et kaikilla on se tärkeenä, mut ehkä ei oo.

Opettajan itsenäisyydestä ja pedagogisesta vapaudesta oltiin kuitenkin ylpeitä: opettajan ammattia kuvattiin muun muassa professioammattiksi, jossa tärkein ammattitaito on analyttinen ajattelu ja jossa pitää voida olla vapaa toteuttamaan työtään. Pedagogisella vapaudella on kääntöpuolena se, että työtä ja päätöksiä tehdään usein yksin, ja yhdistyneenä vahvaan ammattiyhpeyteen saattaa seurauksena olla vanhentuneisiin käytäntöihin juurtuminen. Yksi haastatelluista toivoikin koulunsa opettajakunnan jakavan enemmän näkemyksiään ja käyvän yhteistä pedagogista keskustelua esimerkiksi säännöistä ja toimintatavoista.

5.6 Tulosten yhteenvetoa

Tämän tutkimuksen fokuksessa olivat luokanopettajien ihmisoikeuskasvatusta ja sen velvoittavuutta koskevat käsitykset sekä heidän näkemyksensä omista valmiuksistaan toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta. Pyrin lisäksi selvittämään luokanopettajien käsityksiä lapsen oikeuksien toteutumisesta peruskoulussa sekä ihmisoikeuksien roolista opetussuunnitelmassa. Tutkimuksen tulokset kertovat lisäksi jotain muun muassa opettajien ihmisoikeuksia koskevasta tietotasosta sekä siitä, miten ihmisoikeuskasvatus näkyy koulun käytännöissä.

Haastateltujen opettajien mielestä ihmisoikeudet on arvo, jonka tulee ohjata kaikkea opetusta ja kasvatusta. Ihmisoikeudet eivät koske vain kolmannen maailman huonoja elinoloja, vaan myös suomalaisen koulun jokapäiväistä toimintaa. Niiden

tulee toteutua koulun säännöissä ja käytännöissä sekä oppilaiden hyvinvoinnista ja osallisuudesta huolehtimisessa. Haastateltujen opettajien mukaan ihmisoikeuskasvatus näkyy koulun aikuisten antamassa esimerkissä kaikkia ihmisiä arvostavasta puhetavasta ja käytöksestä.

Opettajat kokivat ihmisoikeuskasvatuksen liittyvän luontevasti katsomusaineisiin, mutta he näkivät helposti mahdollisuuksia sen sisällyttämiseen moniin muihinkin oppiaineisiin. Ihmisoikeuskasvatukseen yhdistettiin erilaisten juhla- ja merkkipäivien viettäminen, mutta muita konkreettisia esimerkkejä ihmisoikeuskasvatuksen toteuttamisesta opettajat toivat niukasti esille. Muun muassa yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys, maahanmuutto, globaalit kehityskysymykset sekä ilmastonmuutos miellettiin ihmisoikeuskasvatukseen kuuluviksi teemoiksi.

YK:n ihmisoikeuskasvatuksen julistusta opettajat eivät tunne: siihen tai sen sisältämään ihmisoikeuskasvatuksen kolmiosaiseen määritelmään ei viitannut kukaan haastateltavista. Pyrkimys ihmisoikeuksien mukaiseen opetukseen näyttäisi olevan vahvasti osa haastateltujen opettajuutta, mutta ihmisoikeuksia koskevan tiedon ja niiden suojelemista koskevan taidon osuus opetuksessa vaikuttaa tulosten perusteella vähäiseltä. Lasten oikeuksia haastatellut opettajat kertoivat käsitelleensä useasti, mutta vastauksista saattoi myös huomata, että opettajien oma ihmisoikeusnormeja ja niiden suojamekanismeja koskeva tietotaso oli joiltakin osin puutteellista tai jopa virheellistä. Osalle opettajista oli epäselvää esimerkiksi julistuksen ja sopimuksen oikeudellisen velvoittavuuden ero tai se, onko Suomi ratifioinut lapsen oikeuksien sopimusta.

Lapsen oikeudet toteutuvat haastateltujen mielestä peruskoulussa kohtuullisen hyvin, mutta opettajat kokivat, että niiden eteen on myös tehtävä töitä: esimerkiksi koulukiusaamisen he näkivät ihmisoikeuskysymyksenä, johon koulun tulee puuttua vahvemmin. Lasten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet koulussa opettajat nostivat esiin osoituksena lapsen oikeuksien toteuttamisesta, vaikkakin osallisuuden todellista vaikuttavuutta myös hieman epäiltiin. Merkittävimpänä uhkana lapsen oikeuksien toteutumiselle opettajat pitivät epätasa-arvoa. Koulun tarjoaman tuen ei koeta riittävän vastaamaan erilaisista taustoista tulevien sekä erilaista tu-

kea tarvitsevien lasten tarpeisiin. Näin koulun riittämättömät resurssit ovat myös omalta osaltaan luomassa epätasa-arvoa.

Haastatellut opettajat pitivät omia valmiuksiaan toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta varsin hyvinä. He luottivat omiin taitoihinsa käsitellä vaikeitakin asioita oppilaiden ikä- ja kehitystason huomioiden sekä uskoivat löytävänsä tarvittaessa materiaalia ja tukea opetuksen tueksi. He kokivat koulunsa panostavan ihmisoikeuskasvatukseen erityisesti lasten hyvinvoinnista huolehtimisen, yhdenvertaisen kohtelun sekä osallistamisen kautta. Työyhteisön avarakatseinen, yhdenvertaisuutta ja moninaisuutta arvostava ilmapiiri vaikuttaa haastateltujen opettajien mukaan merkittävästi ihmisoikeuksien ja ihmisoikeuskasvatuksen toteutumiseen koulussa. Opettajat kuitenkin arvelivat, että ihmisoikeuskasvatuksen tilanne pienemmillä paikkakunnilla voi olla pääkaupunkiseutuun verrattuna melko erilainen. He myös ajattelivat opettajiin mahtuvan monenlaisia ihmisiä, joista ehkä jotkut eivät koe ihmisoikeuksia erityisen tärkeinä tai koulua koskevinä.

Opetussuunnitelman perusteiden ihmisoikeuspainotuksia haastatellut opettajat eivät juuri tunteneet. He kokivat ihmisoikeuksien tulevan opetussuunnitelmassa esiin opetuksen arvopohjassa, jonkinlaisena kaiken koulutyön kattavana läpäisyaineena, sekä oppiaineista elämäntiedotiedossa. Näiltä osin opettajien vastaukset sopivat nykyistä paremmin edelliseen, vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin ja vaikuttaa siltä, etteivät opettajat ole perehtyneet voimassa olevaan opetussuunnitelmaan erityisen tarkkaan. Osa haastatelluista kertoikin tuntevansa opetussuunnitelman vain päällisin puolin.

6 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida monenlaisin käsittein. Eskola ja Suoranta (2014, 213) käyttävät termiä vahvistuvuus tarkoittamaan sitä, että aiheesta aiemmin tehdyt tutkimukset tukevat saatuja tuloksia ja niistä tehtyjä tulkintoja. Tämän tutkimuksen tulokset ovat arvioni mukaan linjassa muihin ihmisoikeuskasvatusta koskeviin tutkimuksiin nähden. Esimerkiksi Matilaisen (2011) lukion ihmisoikeuskasvatusta koskeneen tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat pyrkivät noudattamaan ihmisoikeuksien periaatteita työssään, mutta ihmisoikeuskasvatus ei ole tietoisesti opetussuunnitelmaan tai kansainvälisiin asiakirjoihin pohjattua kasvatustyötä.

Tutkimuksen objektiivisuudella on perinteisesti tarkoitettu pyrkimystä tarkkailla tutkimuskohdetta kaikista ennakkokäsityksistä, -asenteista ja arvostuksista riisuttuna. Nykyään tutkimuksen täydellistä objektiivisuutta ei yleensä pidetä mahdollisena. Eskola ja Suoranta (2014, 17) näkevätkin objektiivisuuden syntyvän oman subjektiivisuuden tunnistamisesta ja tiedostamisesta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee mittauksen luotettavuuden sijaan koko tutkimusprosessia ja erityisesti tutkijan itsensä roolia tässä prosessissa (Eskola & Suoranta 2014, 211–212). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen kulkua sekä perustelemaan tekemiäni menetelmällisiä valintoja monipuolisesti, ja olen myös tuonut esiin oman positioni ihmisoikeuskasvatusta tutkiessani: koen aiheen tärkeäksi niin ammatillisesti kuin henkilökohtaisestikin.

Käytin tutkimushaastattelujen pohjana teemarunkoa, jonka kaikkia teemoja käsiteltiin jokaisessa haastattelussa. Kaikkia valmistelemiani haastattelukysymyksiä en kuitenkaan esittänyt aina samassa muodossa tai järjestyksessä enkä edes jokaiselle haastateltavalle – tutkimustehtäväni kannalta oli mielestäni oleellisempaa pitää haastattelutilanteet rentoina ja keskustelunomaisina. Olen kuitenkin pyrkinyt huomioimaan tämän analyysia ja tulkintoja tehdessäni. Ymmärrän myös sosiaalisen todellisuuden rakentuvan vuorovaikutuksessa ja siten olleeni itse olemuksellani, kysymyksilläni ja sanavalinnoillani vaikuttamassa haastateltaviin sekä keräämääni tutkimusaineistoon.

Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista puhua tulosten läpinäkyvyydestä ja yleistettävyydestä, mutta yleistettävyydellä ei tarkoiteta tilastollista yleistämistä (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2011, 27). Laadullisen tutkimuksen yleistettävyydestä puhuttaessa keskeistä ovat aineistosta tehtävät tulkinnat. Yleistettävyyttä arvioidaan laadullisessa tutkimuksessa usein siirrettävyydellä, mikä voi koskea teoreettisia käsitteitä tai sitä, että tutkimuksessa tehdyt havainnot ja päätelmät ovat sovellettavissa toiseen toimintaympäristöön tai tapaukseen. (Eskola & Suoranta 2014, 67–68.)

Olen samaa mieltä haastateltavien kanssa siitä, että aineistoni voisi olla merkittävästi toisenlainen, jos olisin haastatellut opettajia eri puolilta Suomea: pääkaupunkiseudun monikulttuurinen ja ehkä pienempiä paikkakuntia avarakatseisempi ilma-
piiri vaikuttanee sekä opettajien ihmisoikeuksia koskeviin käsityksiin että ihmisoi-
keuksien merkitykseen koulun arjessa. Ymmärrän myös, etteivät tutkimukseni
haastateltavat edusta kattavasti pääkaupunkiseudunkaan opettajia, sillä arvioni
mukaan haastattelupyynnöön todennäköisemmin vastaavat myöntävästi ihmiset,
jotka kokevat aiheen ennestään tärkeäksi tai itselleen tutuksi ja jotka siten ovat ha-
lukkaita antamaan aikaansa aiheen tutkimiseen.

Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole siirrettäviä siinä mielessä, että niitä voisi so-
veltaa koskemaan satunnaista suomalaista opettajajoukkoa. Ne kuitenkin kertovat
jotain siitä, miten ihmisoikeuksia tärkeänä pitävät, opettajuuteen vahvasti sitoutu-
neet ja moniarvoiseen ympäristöön tottuneet opettajat käsittävät ihmisoikeuskas-
vatuksen. Se, että edes tällaiset opettajat eivät esimerkiksi tunnista opetussuunni-
telman ihmisoikeusvelvoitetta, on mielestäni arvokas tieto ihmisoikeuskasvatuksen
kehittämisen kannalta.

7 Pohdintaa

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni oli haastatteluaineiston avulla kuvata, analysoida ja tulkita luokanopettajien käsityksiä ihmisoikeuskasvatuksesta ja sen velvoittavuudesta sekä omista valmiuksistaan toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta opetuksessaan. Lisäksi minua kiinnosti, miten luokanopettajat näkevät lasten oikeuksien toteutuvan suomalaisessa peruskoulussa sekä ihmisoikeuksien roolin opetus-suunnitelmassa.

Opettajien haastatteluissa toistui näkemys siitä, ettei ihmisoikeuskasvatusta pidä rajata vain johonkin aiheelle nimettyyn oppituntiin tai tilaisuuteen, vaan sen tulee olla monipuolisesti osa kaikkea koulun opetusta ja toimintakulttuuria. Opettajat näkivät ihmisoikeusteemojen liittyvän luontevasti katsomusaineisiin, mutta pitivät mahdollisena sisällyttää niitä moniin muihinkin oppiaineisiin. Konkreettisia esimerkkejä ihmisoikeuskasvatuksesta opetuksessaan he toivat kuitenkin vähänlaaisesti esiin. Haastattelut paljastivat, että käytännössä suunnitelmallinen ihmisoi-keuksien käsittely koulun arjessa usein unohtuu tai sille ei tunnu löytyvän sopivaa hetkeä. Varsin kaukana ollaankin vielä siitä opetussuunnitelman perusteisiin kirja-
tusta tavoitteesta, jonka mukaan kaikessa koulun toiminnassa tulisi suunnitelmalli-
sesti edistää ihmisoikeuksien tuntemista, arvostamista ja niiden mukaista toimin-
taa sekä vahvistaa kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä kohtaan (POPS
2014, 21).

Tutkimuksen tulokset herättävät kysymyksen siitä, miten hyvin peruskoulun opet-
tajat todellisuudessa tuntevat opetussuunnitelman. Osa haastatelluista kertoi suo-
raan, ettei ollut lukenut opetussuunnitelmaa erityisen tarkkaan, ja tämä myös pai-
koin kuului opettajien puheissa. Perusopetusta antavaa opettajaa sitovat lait, ase-
tukset sekä valtakunnallisiin perusteisiin pohjautuva opetussuunnitelma, ja on huo-
lestuttavaa, jos opettajat eivät opetussuunnitelmaa tunne tai jopa suhtautuvat sii-
hen hieman ylimalkaisesti. Olisikin mielestäni tarpeen selvittää, mistä opetussuun-
nitelman perehtymättömyys johtuu. Ovatko syynä riittämättömät resurssit, opetta-
jien uupumus ja niukat voimavarat vai mahdollisesti esimerkiksi opettajien perus-
opetuksen ohjausjärjestelmää, opettajan ammattia tai omaa opettajuutta koskevat

asenteet? Olivat syyt mitkä tahansa, tämän tutkimuksen tulosten valossa tulisi opettajien saada lisää tukea opetussuunnitelman omaksumiseen.

Lakiin ja ihmisoikeussopimukseen on kirjoitettu velvoite toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta, joka tulisi nähdä laajasti ihmisoikeuksia koskevien tietojen, taitojen ja asenteiden opettamisena sekä kaikessa koulun arjessa läsnä olevana toimintakulttuurina. Matilaisen (2011, 22) mukaan pelkkä tiedon tai edes ymmärryksen lisääntyminen ei ole riittävä tavoite ihmisoikeuskasvatukselle, vaan sen tulisi pyrkiä aktiiviseen toimintaan ihmisoikeuksien toteutumiseksi. Nykyinen opetussuunnitelma kannustaa kriittisyyteen, aktiiviseen kansalaisuuteen ja epäkohtien korjaamiseen, mutta näistä tavoitteista tulisi vielä opettajienkin innostua.

Tätä tutkimusta varten haastatellut opettajat kokivat ihmisoikeuskasvatuksen tulevan esiin koulun aikuisten tekojen, sanojen ja tapojen kautta. He pitivät erityisen tärkeänä oppilaiden tasavertaista kohtelua, huolenpitoa ja kohtaamista, ja he reflektoivat paljon omaa toimintaansa pyrkien kehittymään ja oppimaan itse uutta.

Haastattelujen perusteella piirtyi kuva ammattitaitoisista ja ammatistaan ylpeistä opettajista, jotka arvostavat itsenäisyyttään ja pedagogista vapauttaan. Opettajat kuitenkin myös tiedostivat, että koulussa monien tärkeiden asioiden käsittely ja valitut painotukset riippuvat paljolti yksittäisistä opettajista ja heidän kiinnostuksen kohteistaan. Ihmisoikeusteemojen sisällyttäminen aiempaa vahvemmin oppikirjoihin voisi osaltaan helpottaa niiden huomioimista opetuksessa ja koulun käytännöissä myös siellä, missä työyhteisöstä ei löydy ennestään ihmisoikeuskysymyksiin paneutunutta ja niitä aktiivisesti esille nostavaa henkilöä.

Vaikka tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut selvittää opettajien ihmisoikeustuntemusta, on mielestäni huomionarvoista, että haastatteluissa nousi esiin jonkin verran puhtaasti virheellisiä tietoja koskien muun muassa lasten oikeuksien sopimusta. Tulokset ovat samansuuntaiset kuin aiemmissa ihmisoikeuskasvatusta ja sille läheisiä kasvatuksen alueita koskevissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Matilainen (2011, 198) toteaa opettajien tuntevan heikosti ihmisoikeusasiakirjoja. YK:n kestävä kehityksen toimintaohjelman Agenda2030:n seurantaraportissa puolestaan to-

detaan, että ”rauhankasvatus on jo sisällytetty koulujen opetussuunnitelmiin, mutta opettajilla ei ole riittävästi osaamista ja resursseja rauhankasvatuksen toteuttamiseen” (Hakkarainen, Kartano & Piironen 2019, 21).

En tässä tutkimuksessa käsitellyt ihmisoikeuskasvatuksen osuutta opettajankoulutuksessa, koska kiinnostukseni kohdistui tällä hetkellä työssä olevien opettajien ihmisoikeuskasvatusta koskeviin käsityksiin, ja haastattelemani opettajat olivat suorittaneet opintonsa varsin eri aikoina. Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen tilaa opettajankoulutuksessa on tarkasteltu vuonna 2014 julkaistussa Opetus- ja kulttuuriministeriön tilaamassa selvityksessä, jossa todettiin tarve tuoda ihmisoikeuskysymykset, demokratia ja osallistaminen nykyistä näkyvämmäksi osaksi opettajankoulutusta (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta 2014). Ihmisoikeuskeskukseen samana vuonna julkaiseman selvityksen mukaan ihmisoikeuskasvatuksen suurimmat haasteet liittyvät juuri puutteisiin opettajien ja muiden kasvattajien sekä virkamiesten koulutuksessa (Kouros & Vainio 2014). Näitä selvityksiä on seurannut ainakin opettajankouluttajille suunnattu täydennyskoulutushanke vuonna 2016 (Männistö, Rautiainen & Vanhanen-Nuutinen 2017, 8) sekä demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen tavoitteiden edistämistä kartoittanut hanke Helsingin yliopistossa. Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että ihmisoikeuskasvatuksen vahvistamiseksi tarvitaan kuitenkin vielä paljon panostusta opettajankoulutukseen sekä opettajien täydennyskoulutukseen.

Eskola ja Vastamäki (2010, 27) kehottavat pohtimaan, kenen etua haastattelu ajaa ja mitä haastateltava tutkimustilanteesta saa. Uskallan väittää, että tekemistäni haastatteluista on ollut hieman hyötyä myös haastatelluille itselleen ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Haastattelujen aikana opettajat pohtivat ihmisoikeuksia ja ihmisoikeuskasvatusta aiempaa syvemmin, minkä uskon jättäneen pienen jäljen heidän toimintaansa opettajana. Ehkä ihmisoikeuskasvatusta tukeva täydennyskoulutuskin voisi vähimmillään olla ihmisoikeusteemoihin perehtyneen asiantuntijan vetämiä työyhteisön keskustelutuokioita, jotka kannustaisivat opettajia tarttumaan ihmisoikeuskysymyksiin niin opetuksen sisältöinä kuin myös koulun arjessa sekä antaisivat tietoa ja välineitä näiden käsittelyyn.

Lähteet

- Allahwerdi, H. (2001). *Kansainvälisyyskasvatuksen suosituksista maailmankansalaisen kypsyyskokeeseen. Suomen YK-liitto kansainvälisyyskasvattajana 1970–2000*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 230. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Auer, I. (2018). *Peruskoulun opettajien ihmisoikeustuntemuksesta sekä ihmisoikeuskasvatusta koskevista käsityksistä*. Kandidaatintutkielma. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Eduskunta (2000). *Suomen perustuslaki*. Helsinki: Eduskunta.
- Elo, P. (toim.) (2000). *Ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja: Kaikki ihmisen syntyvät vapaina ja tasavertaisina arvoltaan ja oikeuksiltaan*. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunta.
- Ervamaa, E., Hiedanniemi, A-K. & Turunen, V. (2014). *Lapsen oikeuksien kymppi*. Helsinki: Plan Suomi Säätiö.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos (1. painos 1998). Tampere: Vastapaino.
- Flowers, N. (toim.) (2012). *Compasito – Lasten ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja*. Helsinki: Lasten keskus & Euroopan neuvosto.
- Haapea, A. (toim.) (2002). *Ihmisoikeudet 2000-luvulla. Sopimuksia ja asiakirjoja*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto & Edita.
- Hakalehto-Wainio, S. (2012). *Oppilaan oikeudet opetustoimessa*. Helsinki: CC Lakimiesliiton kustannus.
- Hakkarainen, O., Kartano, M. & Piironen, A. (toim.) (2019). *Suomi ja Agenda 2030 – Kansalaisjärjestöjen seurantaraportti*. Raporttisarja nro: 128. Helsinki: Suomalaiset kehitysjärjestöt Fingo.
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. (2018). *Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.
- Hersch, J. (toim.) (1969). *Birthright of man: A selection of texts*. Paris: Unesco.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (11–45). Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.

- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi* (9–36). Tampere: Vastapaino.
- Härö, P. (toim.) (2010). *ABC – ensiaskeleet rauhankasvatukseen*. Uudistettu 2. painos. Helsinki: Rauhankasvatusinstituutti ry.
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry: A relational approach*. First edition. New York: Guilford Press.
- Karvinen, M. (2016). *Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus – opitaan yhdessä!* Helsinki: Seta ry.
- Kiminki, I-E. (2015). *Yhteinen maapallo – kuinka minä liityn maailmaan?* Helsinki: Suomen Ympäristökasvatuksen Seura ry.
- Kivistö, J. (toim.) (2008). *Globaaliin vastuuseen kasvaminen. Näkökulmia maailman hahmottamisen pedagogiikkaan*. Helsinki: Ulkoasiainministeriö.
- Koivurova, T. & Pirjatanniemi E. (2013). Ihmisoikeuksien lyhyt historia. Teoksessa T. Koivurova & E. Pirjatanniemi (toim.), *Ihmisoikeuksien käsikirja* (25–45). Helsinki: Tietosanoma.
- Kouros, K. (2019). *Tarvitseeko demokratia- ja ihmisoikeuskasvattaja oikeudellista osaamista?* Esitelmä Näkökulmia demokratia- ja ihmisoikeuskasvatukseen -seminaarissa Helsingissä 14.3.2019.
- Kouros, K. & Vainio, K. (toim.) (2014). *Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa*. Helsinki: Ihmisoikeuskeskus.
- Kuula-Luumi, A. & Ranta, J. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi* (413–426). Tampere: Vastapaino.
- Lampinen, L. (2008). *Ihmisoikeudet koulun arjessa – OPS:sta koulun käytäville*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Lasten keskus & Amnesty International (2008). *Me kaikki synnymme vapaina. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus lapsille*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Lehtonen, J. (2013). *Sukupuolivähemmistöt koulussa – moninaisia tarinoita ja haastavia tutkimusvalintoja?* SQS: Suomen queer-tutkimuksen seuran lehti, 7(1–2), 42–49. Luettu 5.6.2019.
<https://journal.fi/sqs/article/view/50797>
- Leisma, I. (toim.) (2009). *Yhdistyneet kansakunnat – järjestelmä ja toiminta yksissä kansissa*. Helsinki: Suomen YK-liitto.
- Lindblom-Yläne, S., Paavilainen, E., Pehkonen, L. & Ronkainen, S. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro.

- Mahkonen, S. (2002). Lapset ja nuoret. Teoksessa A. Haapea (toim.), *Ihmisoikeudet 2000-luvulla. Sopimuksia ja asiakirjoja* (659–662). Helsinki: Ihmisoikeusliitto & Edita.
- Malama, M. (2017). Ihmisoikeuskasvatus: Tärkeä osa kaikkea kasvatusta ja koulutusta. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Hyvän lähteillä: Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus kasvatus- ja opetustyössä* (14–35). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Matilainen, M. (2011). *Ihmisoikeuskasvatus lukiossa – outoa ja itsestään selvää*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 326. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mattila, S. & Ruohonen, A. (toim.) (1994). *Ihmisoikeuksien maailmankonferenssi Wien 14.–25.6.1993*. Helsinki: The Advisory Board for International Human Rights Affairs.
- Männistö, P., Rautiainen, M. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) (2017). *Hyvän lähteillä: Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus kasvatus- ja opetustyössä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Nielikäinen, J. (toim.) (2017). *OIKEESTI! Menetelmäopas lapsen oikeuksien käsittelyyn kouluissa*. Helsinki: Taksvärkki ry.
- Nieminen, L. (1988). Ihmisoikeuksien historia. Teoksessa M. Helminen & K. J. Lång (toim.), *Kansainväliset ihmisoikeudet* (11–34). Uudistettu 2. painos. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (427–442). Tampere: Vastapaino.
- Nussbaum, M. (2011). *Taloukasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ojanen, T. (2015). *Perusoikeusjuridiikka*. Helsinki: Helsingin yliopisto, oikeustieteellinen tiedekunta.
- Opetushallitus (2010). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 täydentäminen*. Opetushallituksen määräys 41/011/2010.
- Opetusministeriö (2007). *Kansainvälisyyskasvatus 2010*. Opetusministeriön julkaisuja 2007:11. Helsinki: Opetusministeriö.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628
- Pietilä, H. (2006). Ihmisarvo ja ihmisoikeudet. Teoksessa P. Elo, E. Hulkki & E. Kaila (toim.), *Kaikki virtaa – Elämäkatsomustiedon perusta ja tulevaisuus* (179–189). Helsinki: Opetushallitus, Feto ry & Suomen humanistiliitto.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pudas, A. (2015). *A moral responsibility or an extra burden?: A study on global education as part of Finnish basic education*. Oulu: University of Oulu.
- Prusskij, C. (toim.) (2014). *Maailmanpaja – kerhonohjaajan opas lapsen oikeuksista*. Helsinki: Plan Suomi Säätiö & Kehittämiskeskus Opinkirjo.
- Raskulla, S. (toim.) (2017). *VAIKUTA! Menetelmäopas nuorten näköiseen vaikuttamiseen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen*. Helsinki: Taksvärkki ry.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. (2014). *Demokratia ja ihmisoi-
keudet. Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa*. Opetus- ja kulttuurimi-
nisteriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18. Helsinki: Opetus- ja kult-
tuuriministeriö.
- Riitaoja, A-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuun-
nitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: University of
Helsinki.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teok-
sessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastatte-
lun käsikirja* (46–83). Tampere: Vastapaino.
- Saarikoski, A. & Kovero, S. (2013) *Älä olet – Normit nurin! Normikriittinen käsikir-
ja yhdenvertaisuudesta, syrjinnän vastustamisesta ja vapaudesta olla oma it-
sensä*. Seta-julkaisuja 22. Helsinki: Seta ry.
- Salmenkivi, E., Elo, P., Tomperi, T. & Ahola-Luttila, T. (2007). Elämänkatsomustie-
don kehkeytyminen. Teoksessa A. Kallioniemi & E. Salmenkivi (toim.), *Kat-
somasaineiden kehittämishaasteita: Opettajankoulutuksen tutkinnonuudis-
tuksen virittämää keskustelua* (125–162). Helsinki: Helsingin yliopisto, käyt-
täytymistieteellinen tiedekunta.
- Salmivalli, C. (2010). *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toiminta-
malleja*. Uudistettu 2. painos (1. painos 2003). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Scheinin, M. (1998). *Yhteiset ihmisoikeutemme*. Helsinki: Suomen YK-liitto ry.
- Scheinin, M. (2002a). Ihmisoikeussopimuksista ja muista ihmisoikeusasiakirjoista.
Teoksessa A. Haapea (toim.), *Ihmisoikeudet 2000-luvulla. Sopimuksia ja
asiakirjoja* (1–14). Helsinki: Ihmisoikeusliitto & Edita.
- Scheinin, M. (2002b). Keskeiset ihmisoikeusasiakirjat. Teoksessa A. Haapea
(toim.), *Ihmisoikeudet 2000-luvulla. Sopimuksia ja asiakirjoja* (15–19). Helsin-
ki: Ihmisoikeusliitto & Edita.
- Taavetti, R., Alanko, K. & Heikkinen, L. (2015). *Hyvinvoiva sateenkaarinuori -tutki-
mushanke. Tulosten tiivistelmä*. Verkkojulkaisuja 82, julkaisuja 158. Seta-jul-
kaisuja 26. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

- Tigerstedt-Tähtelä, E. (2002). Lapsen oikeuksia koskeva yleissopimus. Teoksessa A. Haapea (toim.), *Ihmisoikeudet 2000-luvulla. Sopimuksia ja asiakirjoja* (675–681). Helsinki: Ihmisoikeusliitto & Edita.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- YK (1948). *Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus*. YK:n yleiskokouksen päätöslauselma 217 A (III).
- YK (1966a). Kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskeva yleissopimus. Teoksessa A. Haapea (toim.) (2002), *Ihmisoikeudet 2000-luvulla. Sopimuksia ja asiakirjoja* (34–46). Helsinki: Ihmisoikeusliitto & Edita.
- YK (1966b). Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus. Teoksessa A. Haapea (toim.) (2002), *Ihmisoikeudet 2000-luvulla. Sopimuksia ja asiakirjoja* (27–33). Helsinki: Ihmisoikeusliitto & Edita.
- YK (1989). Yleissopimus lapsen oikeuksista. Teoksessa A. Haapea (toim.) (2002), *Ihmisoikeudet 2000-luvulla. Sopimuksia ja asiakirjoja* (682–705). Helsinki: Ihmisoikeusliitto & Edita.
- YK (2011). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. YK:n yleiskokouksen päätöslauselma A/RES/66/137.
- YK (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. YK:n yleiskokouksen päätöslauselma A/RES/70/1.

Muut lähteet

www.gloaalikasvatus.fi
www.gloaalikoulu.net
www.ihmisoikeudet.net
www.maailma.net
www.seta.fi
www.plan.fi
www.rauhanliitto.fi/rauhankoulu
www.taksvarkki.fi